

Jan Löfström & Matti Rautiainen
(toim.)

Kohti tutkivampaa historian opiskelua

HISTORIAALLIS-YHTEISKUNTATIEDOLLISEN KASVATUKSEN
TUTKIMUS- JA KEHITTÄMISKESKUS



Helsinki 2013

Historiallis-yhteiskuntatiedollisen
kasvatuksen tutkimus- ja kehittä-
miskeskuksen julkaisuja 4

ISSN 1796-5802

ISBN 978-952-10-8629-8

Taitto Jari Koski
Helsinki 2013

SISÄLLYS

Alkusanat **4**

Jan Löfström & Matti Rautiainen

OSA I

Tutkivan oppimisen toteuttaminen kurssien suunnittelussa **5**

Johdanto: tutkiva oppiminen historian ainepedagogiikan perustana **5**

Matti Rautiainen

“Piti ajatella itse paljon enemmän kuin normaalisti.”

Tiedon omaksujasta tulkitsijaksi **8**

Juho Saksholm, Outi Talvitie & Tiia Taskinen

Mennyt nykyisyydessä – ihmisen ja ympäristön välisen vuorovaikutussuhteen pitkän linjan tarkastelu lukion historian ensimmäisellä kurssilla **16**

Mikko Hiljanen

Tutkivan oppimisen menetelmät lukion historian Kansainväliset suhteet -kurssilla **21**

Matti Rantonen & Hanna Ylönen

OSA II

Työtaparatkaisuja historian opetukseen **27**

”Torpparin pitkä päivä” – pelaamalla pappilaan ja pelloille **27**

Reetta Hänninen

Elämää suomalaisella 1800-luvun maaseudulla **44**

Johanna Tikka

Väittelyn käyttö historian opetuksessa **55**

Jere Linnanen

Välirauhan sisäpiiri – keskusteluharjoitus **64**

Juuso Myrntinen & Toni Pohjanoksa

Alkusanat

Tämä julkaisu on järjestyksessä kolmas historian ja yhteiskuntaopin opetuksen ideoita ja toteutusmalleja sisältävä pedagoginen paketti, joka ilmestyy Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimusryhmän (entinen tutkimuskeskus) julkaisusarjassa. Kuten aiemmatkin paketit (Yhteiskuntaopin opetuksen toteutusmalleja, 2008; Historian ja yhteiskuntaopin harjoituksia ja opetusideoita, 2009), se on saatavilla Internetissä osoitteessa <http://blogs.helsinki.fi/historiallis-yhteiskunnallinen-kasvatus/julkaisut/>.

Julkaisu sisältää viime vuosina Helsingin ja Jyväskylän yliopistoissa historian ja yhteiskuntaopin aineenopettajaopinnoissa syntyneitä opiskelijoiden pedagogisia töitä, jotka on suunniteltu kokonaista kurssia tai suppeampaa opetusjaksoa varten. Kaikkia tässä esiteltyjä opetusratkaisuja on kokeiltu niin sanoaksemme myös tositilanteessa opetusharjoittelun yhteydessä. Vaikka monet julkaisun sivuilta löytyvät ehdotukset, kuten väittelyharjoitus, ovat toki perusidealtaan sovellettavissa paitsi historian myös yhteiskuntaopin ja muidenkin aineiden opetukseen, julkaisun painopiste on erityisesti historian opetuksessa.

Julkaisun teemana on ”Kohti tutkivampaa historian opiskelua”. Historian opetuksella on useita tavoitteita, ja historiallisen tiedon tulkinnallisen luonteen ymmärtäminen ei ole niistä vähäisin. Julkaisu tarjoaa pureskeltavaa kahdesta näkökulmasta: julkaisun ensimmäisessä osassa tarkastellaan Jyväskylän yliopistossa toteutettuja lukion historian kursseja, jotka rakentuivat tutkivan oppimisen idean ympärille. Toisen osan fokuksessa ovat erilaiset työtaparatkaisut, joita on kokeiltu Helsingin yliopistossa.

Kiitämme sydämellisesti opiskelijoitamme, jotka ovat osallistuneet tähän julkaisuun ja antaneet kiinnostavilla töillään arvokkaan panoksen historian ja yhteiskuntaopin opetuksen kehittämiseen!

Helsingissä ja Jyväskylässä 4.1.2013

Jan Löfström & Matti Rautiainen

OSA I

Tutkivan oppimisen toteuttaminen kurssien suunnittelussa

Matti Rautiainen

Johdanto: Tutkiva oppiminen historian ainepedagogiikan perustana

Tutkivasta oppimisesta alettiin puhua toden teolla Suomessa 1990-luvulla, jolloin ilmestyi suomalaisten tutkijoiden toimesta alan ensimmäinen perusteos suomeksi, *Tutkiva oppiminen* (Hakkarainen ym. 1999). Sen myötä 1990-luvulla korostunut konstruktivistinen näkemys oppimisesta ja oppijan aktiivisesta roolista sai selkeämmät kasvot ja mallin. Tätä tuki samojen tekijöiden konkreettisempi ”opaskirja” tutkivaan oppimiseen, *Tutkiva oppiminen käytännössä* (Hakkarainen ym. 2005).

Nyt käsite on vakiintunut osa oppimista koskevaa keskustelua, koulutusta ja tutkimusta. Samalla tutkivaa oppimista sivuavan pedagogisen kirjallisuuden määrä on kasvanut nopeasti. Käytännössä tutkivaa oppimista on kuitenkin harjoitettu aina, joskin ehkä enemmän marginaalissa kuin valtavirrassa. Jos ajattelen omia kouluajkojani, sinne mahtui pari opettajaa, joilla oli pyrkimys antaa opiskelijoille enemmän kuin pelkkää muistettavaa. Heidät määriteltiin ”oudoiksi linnuksi”, tosin lähinnä positiivisessa sävyssä.

Käsite tutkiva oppiminen itsessään on kuitenkin kaikkea muuta kuin selkeä. Oppimisprosessia varten on luotu malleja, joissa opiskelijat opiskelevat tietyn asian tutkivan oppimisen periaatteiden mukaisesti. Toisaalta voidaan puhua tutkivan oppimisen asenteesta, joka ulottuu laajemmalle kuin pelkästään opetukseen ja opetettavien asioiden omaksumiseen ja niiden ymmärtämiseen. Laajimmillaan tämä johtaa elämänasenteeseen, jota ohjaa asioista kiinnostuminen ja niihin perehtyminen.

Toisaalta toiminnalle, niin kiinnostumiselle kuin tutkimiselle on erilaisia reunaehtoja, joita koulussa ovat muun muassa tilat, aika, opetussuunnitelma ja resurssit. Oppiaineen luonne, tavoitteet ja kulttuuri ovat erityisen merkittävässä asemassa aineenopettajan työssä. Niinpä oppiaineden välillä on suuria eroja siinä, mitä kaikkea tutkiva oppiminen on tai voi olla.

Historian opetussuunnitelma niin peruskoulussa kuin lukiossa korostaa historiallisen tiedon luonteen oppimista. Kyseessä on vaikeasti saavutettava tavoite: se vaatii formaalien käsitteiden – joita historiassa ovat ennen muuta aika, jatkuvuus, muutos, pysyvyys, syy ja seuraus – ymmärtämistä. Näiden, usein rationaalista selittämistä edesauttavien käsitteiden lisäksi emme voi unohtaa ihmistä tai sattumaa. Kaikkinensa meidän tulisi siis opiskella historiaa ihmisten luomina merkityksinä sekä opiskella sitä, kuinka nämä merkitykset muodostuvat.

Suomalaisen historianopetuksen kulttuuri on kuitenkin ollut enemmän valmiiden merkitysten opiskelua kuin niiden tutkimista ja eri näkökulmien avaamista. Tähän vaikutti ennen muuta se, että historian kouluopetuksen rooli kansallisen heräämisen ja identiteetin rakentamisessa pysyi erittäin merkittävänä 1800-luvulta alkaen. Koska tämä traditio – tehtävä – siirtyi sukupolvelta toiselle, siitä tuli kulttuurin vakiintunut osa.

Erityisesti vuoden 1994 opetussuunnitelmasta alkaen historiaan liittyvät taidot sekä historiallisen tiedon luonteen ymmärtäminen ovat korostuneet opetussuunnitelmissa. Käytäntöön tuo tavoite on siirtynyt hitaasti. Syitä on varmasti useita, mutta ennen muuta kyse on siitä, että tiedon luonnetta ei opita, ellei oppija ole itse aktiivinen. Toisin sanoen käsitteellistä oppimista ei synny selittämällä, vaan se jää tyhjäksi verbaliikaksi, kuten Lev Vygotski (1982, 154) asian kuvasi. Sama koskee historian pedagogiikan opiskelua. Pelkkä asian kuvaaminen, korostaminen ja hetkittäinen harjoittelu ei riitä muuttamaan opetuskulttuuria: vaikka aihe tuottaa innostumista ja kiinnostumista, vain harva on valmis muuttamaan opetuskulttuuria. Kiehtovuudesta ja asian järjestyksestä riippumatta huoli siitä, mitä muut ajattelevat tai miten kaikki asiat saadaan opetettua, kumoaa innostuksen uuteen.

Vuosien yrityksen jälkeen älysin itsekin viimein luopua verbaliikasta, ainakin suurimmasta osasta. Päätin painottua aineenopettajan pedagogisten opinnoissa siihen, mitä on tutkiva oppiminen historiassa. Jyväskylän yliopiston aineenopettajan pedagogisissa opinnoissa on kaksi ainepedagogisesti orientoitunutta opintojaksoa. Perusopinnoissa on ainepedagogiikan perusopinnot ja aineopinnoissa ainepedagogiikan syventävät opinnot. Lisäksi opintojakso Aineenopettaja työnsä tutkijana linkitetään usein ainepedagogiikkaan.

Olen pyrkinyt pelkistämään opetusta kahden perusprosessin ympärille. Ensinnäkin: millaisia kysymyksiä opetuksessa esitetään ja millaisiin oppimisprosesseihin ne johtavat. Tiivistetysti kysymykset voidaan jakaa kolmeen tyyppiin: ensinnäkin kysymykset, joihin on olemassa yksi oikea vastaus, kuten kuka oli Suomen ensimmäinen presidentti. Toisekseen voidaan kysyä mielipidekysymyksiä, joissa taas kaikki vastaukset ovat oikeita, koska ne ovat mielipiteitä. Kolmannessa kysymystyyppissä ei ole oikeaa vastausta, vaan oppijan tehtävä on argumentoida, perustella vastauksensa vaikkapa kysymykseen, toimiko Urho Kekkonen presidenttinä Suomen etujen mukaisesti. Tämä edellyttää asiaan perehtymistä, sen tutkimista. Ainepedagogiikan tavoitteena on siis oppia kysymään näitä kysymyksiä.

Toisessa vaiheessa, opettajan pedagogisissa aineopinnoissa, opiskellaan itse tutkivaa oppimista eli sitä, kuinka tuo kysymys muutetaan oppimiseksi, joka vastaa kysymykseen ja tuottaa ymmärrystä historiallisen tiedon luonteesta. Ainepedagogisesti peruskysymys on siis se, kuinka näitä prosesseja saadaan aikaan. Koska kyse on tiedosta, joka on tulkinnallista, oppilaiden keskeisin tehtävä on harjoitella tulkintamista sekä keskustella ja arvioida eri tulkintoja, jotka kohdistuvat sekä alkuperäislähteisiin että myöhempiin tulkintoihin ja merkityksiin, joita historiallisille tapahtumille ja ilmiöille on annettu.

Tätä harjoitellaan opinnoissa suunnittelemalla lukiolaisille täysimittainen kurssi, joka myös toteutetaan ja arvioidaan neljän opiskelijan ryhmissä. Kurssin tavoite on luoda opetusta, joka pyrkii historiallisen tiedon luonteen oppimiseen tutkivan oppimisen avulla. Ryhmä vastaa koko kurssin opettamisesta ja arvioinnista, joten ainepedagogiikan lisäksi huomio on ryhmän toiminnassa. Onnistunut kurssi vaatii kaikkien osapuolten sitoutumista. Se on ollut vahvimmillaan sitä, että koko ryhmä on ollut mukana kaikilla tunneilla.

Kurssin aikana perehdytään lyhyesti myös siihen, kuinka omaa opetusta tutkitaan. Ryhmä kerää kurssin aikana aineistoa, jonka avulla omaa opetusta tutkitaan. Tutkimustuloksia esitellään opintojen lopussa järjestettävässä seminaarissa.

Seuraavassa on kolme tiivistä kuvausta kolmen kurssisuunnitelman synnystä, toteutuksesta sekä siihen liittyvästä oman opetuksen tutkimisesta.

Lähteet

Hakkarainen, Kai & Bollström-Huttunen, Marianne & Pyysalo, Riikka & Lonka, Kirsti (2005) Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille. Helsinki: WSOY.

Hakkarainen, Kai & Lonka, Kirsti & Lipponen, Lasse (1999) Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.

Vygotski, Lev Semjonovits (1982) Ajattelu ja kieli. Suomentaneet K. Helkama ja A. Koski-Jännes. Espoo: Weilin+Göös.

Juho Saksholm, Outi Talvitie & Tiia Taskinen

“Piti ajatella itse paljon enemmän kuin normaalisti.” Tiedon omaksujasta tulkitusjaksi

Johdanto

Toteutimme tutkivan oppimisen projektin lukion historian Ihminen ja ympäristö -kurssilla (HI1). Projektin tavoitteena oli laittaa opiskelijat tutustumaan ryhmissä historiallisiin dokumentteihin, rohkaista opiskelijoita arvioimaan lähteiden merkitystä ja todistusvoimaa sekä laatia lähteitä hyväksikäyttäen pohtiva essee. Keskeinen tavoite oli saada opiskelijat ymmärtämään historiallisen tiedon luonnetta ja tulkinnallisuutta, pohtimaan tiedollista epävarmuutta ja sen syntyä, tekemään omia tulkintoja ja johtopäätöksiä lähteiden avulla sekä reflektoidaan omaa oppimista. Projektilla haluttiin korostaa opiskelijoiden aktiivista vuorovaikutusta lähteiden kanssa avointen kysymysten ja vapaan lähestymistavan avulla.

Opiskelijat saivat ryhmittäin tutkittavakseen kurssin sisällöistä nostetut erityiset teemat, joiden tutkimisen katsoimme syventävän opiskelijoiden ymmärrystä opetussuunnitelmaan kirjattujen kurssitavoitteiden osalta. Näin käsitellyiksi tulivat niin ihmisen ja luonnon suhde, talouden kehityksen erityispiirteet kuin väestönkasvuun vaikuttavat tekijät. Aiheet pyrittiin valitsemaan myös ajallisesti mahdollisimman kattavasti, jotta projektityöskentely olisi helppo sitoa osaksi kurssia. Lopulta teemoiksi valikoituivat antiikin maatalous, antiikin yhteiskuntarakenne, keskiajan sairaudet, antisemitismi keskiajalla, tulppaanimania 1600-luvun Alankomaissa sekä teollistuminen ja asumisolot 1800-luvulla. Projektityöskentelyn lisäksi opetussuunnitelman mukaisia sisältöjä käytiin läpi koko ryhmän kanssa perinteisellä luokkatyöskentelyllä.

Kurssi alkoi uuteen oppimistapaan suuntaa antavalla valmiilla salapoliisiharjoituksella, jossa opiskelijat saivat keskenään ristiriitaisia tietoja antavien lähteiden pohjalta tehdä päätelmiä Tolundin suomuumion kohtalosta (ks. Ahonen 2005). Opiskelijoita ohjattiin luomaan hypoteeseja ja tutkimaan, miten lähteet vahvistavat tai sulkevat ulos mahdollisia teorioita. Harjoituksen tarkoitus oli myös totuttaa opiskelijoita tiedon epävarmuuteen, vaihtoehtoihin tapoihin tulkita lähteitä sekä varmoinkin pidettyjen teorioiden muuttumiseen.

Opiskelijoiden lähtötilanne työskentelyyn haluttiin mahdollisimman avoimeksi, jotta ryhmät saisivat löytää lähteistä itse tärkeitä pitämiään asioita. Tavoite oli, että valmis historiankirjoitus ei ohjaisi opiskelijoita tuottamaan tiettyjä päätelmiä. Esimerkiksi tulppaanimaniaa tutkinut ryhmä sai pohdittavakseen yllä olevat kuvat, joiden pohjalta nousseessa keskustelussa esitettiin muun muassa seuraavanlaisia kysymyksiä: Mihin aikaan sijoitat yllä olevat dokumentit? Mistä maasta ne ovat? Millä kielellä lähteet on laadittu? Mikä yhteys niillä on toisiinsa? Mikä on ollut lähteen tarkoitus omiana aikanaan? Opiskelijoiden kanssa avattiin myös tapahtumien laajempaa kontekstia, esimerkiksi tulppaanimanian yhteydessä 1600-luvun merkantilismia ja maailman-kaupan historiaa.

Pyrimme valitsemaan tutkittaviksi mahdollisimman monipuolisia lähteitä (asiakirjoja, kauno-kirjallisuutta, tilastoja, valokuvia, karttoja, tutkimuskirjallisuutta sekä muita aihetta käsitteleviä artikkeleja), jotka kaikki tarjosivat opiskelijoille erilaisia näkökulmia. Osittain ristiriitaisilla lähteillä haastettiin opiskelijoita muokkaamaan omia ennakko-oletuksiaan ja muodostuneita käsi-



Esimerkki kurssin teemoista: 1600-luvun tulppaanit ja 2010-luvun lukiolainen.

Lähde: Tulip Book of P. Cos. 1637. <<http://library.wur.nl/tulips/>>

tyksiään aiheesta. Muuttaako seuraava kansantarina aiempien kuvien antamaa käsitystä tulp-
paanimaniasta?

He was found quietly sitting on a coil of ropes, masticating the last morsel of his "onion."
Little did he dream that he had been eating a breakfast whose cost might have regaled a whole
ship's crew for a twelvemonth; or, as the plundered merchant himself expressed it, "might
have sumptuously feasted the Prince of Orange and the whole court of the Stadtholder."
(MacKay 1841, luku 3.5.; teksti kokonaisuudessaan liitteessä 1.)

Entä miten omana aikanamme tuotettu sijoitusopas kuvaa ilmiötä? Asettaako se edelliset doku-
mentit tiettyyn valoon? Mitä lisäarvoa lähteestä on saatavissa?

"-- Aluksi kauppiaat yrittivät vain arvata tulevia muotivärejä ja ostivat sen mukaan
sipuleita ja toivoivat niiden hinnan nousevan. Nousivathan ne ja pian yhä suurempi
ihmisjoukko alkoi pitää sipuleita hyvänä sijoitusmuotona. Mackayn mukaan ihmiset
hullaantuivat ja ostivat kukkasipuleita yhä korkeammilla hinnoilla aikeenaan myydä ne
voitolla eteenpäin. -- Vuosilta 1636–1637 on säilynyt runsaasti kirjoituksia, joista toisissa
tuomitaan spekulatiivinen kaupankäynti ja toisissa annetaan yksityiskohtaisia neuvoja
istutusten hoitamisesta, sipuleiden säilyttämisestä ja perehdytetään markkinoiden sen

hetkiseen hintatasoon. Sijoitusneuvonta oli tullut jäädäkseen.” (Pesonen 2011, 69; teksti kokonaisuudessaan liitteessä 2.)

Kukin ryhmä sai kullakin projektikerralla tutkittavakseen vastaavia lähteitä, joiden kautta opiskelijat lähtivät tekemään omasta temastaan tulkintoja. Lähde saattoi ensimmäisellä kerralla olla kyseessä olevaa temaa ylistävä, toisella kertaa taas täysin vastakkainen. Jokin annetuista lähteistä taas saattoi jättää opiskelijat hämmentyneeseen tilaan, mikä sinällään poiki ansiokkaita havaintoja, että kaiken merkitystä ei voi ymmärtää. Tällöin olikin tärkeä osata havaita, mikä lähteessä aiheutti vaikeuksia tulkinnalle.

Aivan tyhjän päälle emme opiskelijoita tulkintojensa kanssa jättäneet, vaan annoimme joka kerralla täytettäväksi lähdelomakkeen, joka sisälsi seuraavat kysymykset:

1. Millainen lähde on kysymyksessä? Kuka sen on tehnyt? Koska?
2. Miksi kyseinen lähde on laadittu?
3. Mitä lähde kertoo?
4. Arvioi lähteen luotettavuutta!

Lomakkeiden tarkoitus oli tukea johdonmukaista työskentelyä, jossa jokaisesta annetusta lähteestä tulisi huomioitua samat asiat. Kysymyksenasettelu tehtiin kuitenkin tarkoituksella niin väljäksi, että opiskelijoiden oli pidettävä mukana myös oma tulkitsijan roolinsa. Toisaalta lomakkeiden avulla haluttiin jättää ryhmille jälki siitä, mitä he olivat saaneet aikaan, mihin päätelmiin aiemmin oli päädytty ja milloin heidän päätelmänsä uuden lähteen myötä menivät uusiksi. Samalla saimme myös ohjaajina itse tietoa siitä, mihin suuntaan ryhmät olivat etenevässä ja tarvitsiko meidän itse muuttaa toimintaamme, herätellä ryhmiä uusille urille vai oliko kenties paras jättäytyä enemmän taka-alalle. Projektin kuluessa opiskelijat työstivät ryhmissään pohtivan esseän, jossa korostettiin dokumenttien tulkintaa ja tutkimuskirjallisuuden yhdistelyä. Esseessä sai kuvata myös lähteiden kanssa läpikäytyä prosessia ja pohtia omaa roolia tutkijana.

Tutkiva opettaja

Kurssin aikana ja projektin päätyttyä selvitimme oppilaiden omaa näkemystä oppimisestaan. Opiskelijat saivat kommentoida osallistuvaa historian tuottamista sekä projektin hyötyjä ja haittoja. Näin haluttiin tehdä opiskelijat tietoisiksi oppimisestaan taidoista. Tehdyn projektin pohjalta tutkimmekin mitä ja miten opiskelijat kokivat oppineensa. Seurasimme myös kurssin aikana, millä tavalla opiskelijoiden ajattelu ja päättely kehittyivät kumuloituvan aineiston kanssa.

Pääosin opiskelijat kokivat oppimistavan antoisana, mutta haasteellisena. Osa opiskelijoista keskittyi edelleen vahvasti asiasisältöihin, ja näissä ryhmissä lähteiden tutkiminen ja essee painottuivat tiedolliseen antiin. Lähdekriittinen pohdiskelu ja kyseenalaistaminen jäivät tutkimuskirjallisuudesta löydetyn tiedon varjoon. Opiskelijat korostivat myös antamassaan palautteessa kartuttaneensa kurssilla taitojen sijaan enemmänkin tiedollisia valmiuksia.

Osa opiskelijoista taas näytti saavuttaneen kurssille asetetut tavoitteet, mutta eivät osanneet itse sanallistaa oppimiaan taitoja palautteessaan. Kyseiset opiskelijat osoittivat kurssin aikana tehdyssä työssä ansiokasta lähdekritiikkiä ja pohdintaa, mutta omissa kokemuksissaan he korostivat vielä aiheen tiedollista hallintaa.

Projektin seurauksena osa opiskelijoista harjoitti rohkeaa dokumenttien analysointia, tulkin-
taa ja päättelyä. Nämä opiskelijat käsittelivät lähteitään prosessiluontoisesti ja he hyväksyivät
tiedollisen epävarmuuden muita rohkeammin. Lisäksi osa ryhmistä reflektoi myös ansiokkaasti
oman ajattelunsa kehitystä esseessään.

Lähteet

Ahonen, Sirkka (2006) Tollundin mies. Teoksessa Jukka Rantala (toim.) *Miten opetan histo-
riaa?* Helsinki: WSOY, 8–19.

Mackay, Charles (1841) *Memoirs of Extraordinary Popular Delusions and the Madness of
Crowds* 1841. <[http://www.econlib.org/library/Mackay/macEx3.html#Ch.3,%20The%20Tulipoma-
nia](http://www.econlib.org/library/Mackay/macEx3.html#Ch.3,%20The%20Tulipomania)> (luettu 27.5.2012).

Pesonen, Mika (2011) *Säästäjästä sijoittajaksi: jokamiehen sijoitusopas*. Jyväskylä: Docendo.
Tulip book of P. Cos. 1637. <<http://library.wur.nl/tulips/>> (luettu 27.5.2012)

Esimerkkikirjallisuutta Ihminen, ympäristö ja kulttuuri -kurssille aihealueittain

Antiikin maatalous:

Hesiodos (2004, kreikankielinen alkuteos 700-luvulla eaa.) *Työt ja päivät*. Suomentanut Paavo
Castrén. Helsinki: Tammi.

Ksenofon (2009, kreikankielinen alkuteos noin 360 eaa.) *Talouden taito*. Suomentanut Ulla Ter-
vahauta. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Vergilius Maro, Publius (1976, latinankielinen alkuteos 29 jaa.) *Georgica. Maanviljelijän työt*.
Suomentanut Teivas Oksala. Helsinki: Gaudeamus.

Antiikin yhteiskuntarakenne:

Aristoteles (1991, kreikankielinen alkuteos 340–330 eaa.) *Politiikka*. Suomentanut A.M. Anttila.
Helsinki: Gaudeamus.

Harlow, Mary & Laurence, Ray (toim.) (2010) *A cultural history of childhood and family in
Antiquity*. Oxford: Berg.

Matyszak, Philip & Berry, Joanne (2009) *Roomalaisia elämäntarinoita*. Suomentanut Pekka
Tuomisto. Hämeenlinna: Karisto.

Platon (1981, kreikankielinen alkuteos noin. 390 eaa.) *Valtio. Teokset, 4*. Suomentanut Marja
Itkonen-Kaila. Helsinki: Otava.

Sairaudet keskiajalla:

Giovanni Boccaccio (1983, alkuteos 1352) *Decamerone*. Suomentaneet Ilmari Lahti & Vilho Hokkanen. Helsinki: Tammi.

Lamberg, Marko (2007) *Jöns Budde: birgittalaisveli ja hänen teoksensa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Lamberg, Marko & Lahtinen, Anu & Niiranen, Susanna (toim.) (2009) *Keskiajan avain*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura.

Marjomaa, Risto & Nurmiainen, Jouko & Weiss, Holger (toim.) (2000) *Ilmestyskirjan ratsastajat: sota, nälkä, taudit ja kuolema historiassa*. Tampere: Vastapaino.

Teollistuminen ja asumisolot:

Alden, Percy & Hayward, Edward E. (1907) *Social Service Series No. 1. Housing*. Harvard: Harvard University Press.

Charles Booth Online Archive. (<http://booth.lse.ac.uk/>, viitattu 6.1.2013.)

Haapala, Pertti & Toivo, Raisa Maria (2007) *Suomen historian kartasto*. Helsinki: Karttakeskus.

Juva, Mikko & Niitemaa, Vilho & Tommila, Päiviö (toim.) (1968) *Suomen historian dokumentteja*. Helsinki: Otava.

Markkola, Pirjo (1994) *Työläiskodin synty: tamperelaiset työläisperheet ja yhteiskunnallinen kysymys 1870-luvulta 1910-luvulle*. Helsinki: Suomen historiallinen seura.

Antisemitismi keskiajalla:

Kuparinen, Eero (2008) *Antisemitismin musta kirja: juutalaisvainojen pitkä historia*. Jyväskylä: Atena.

Luther, Martti (1939, alkuteksti 1543). *Juutalaisista ja heidän valheistaan*. Helsingin Yliopiston kirjaston verkkojulkaisu osoitteessa <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/26563/Luther.pdf>, viitattu 6.1.2013.

Edict of the Expulsion of the Jews (1492). Englanniksi kääntänyt Edward Peters, julkaistu osoitteessa <http://www.sephardicstudies.org/decreed.html>, viitattu 6.1.2013.

LIITE 1. Ote teoksesta Charles Mackay, *Memoirs of Extraordinary Popular Delusions and the Madness of Crowds* (1841), luvut 3.4.–3.6.

“A wealthy merchant, who prided himself not a little on his rare tulips, received upon one occasion a very valuable consignment of merchandise from the Levant. Intelligence of its arrival was brought him by a sailor, who presented himself for that purpose at the counting-house, among bales of goods of every description. The merchant, to reward him for his news, munificently made him a present of a fine red herring for his breakfast. The sailor had, it appears, a great partiality for onions, and seeing a bulb very like an onion lying upon the counter of this liberal trader, and thinking it, no doubt, very much out of its place among silks and velvets, he slyly seized an opportunity and slipped it into his pocket, as a relish for his herring. He got clear off with his prize, and proceeded to the quay to eat his breakfast. Hardly was his back turned when the merchant missed his valuable Semper Augustus, worth three thousand florins, or about 280 l. sterling. The whole establishment was instantly in an uproar; search was everywhere made for the precious root, but it was not to be found. Great was the merchant’s distress of mind. The search was renewed, but again without success. At last some one thought of the sailor.

The unhappy merchant sprang into the street at the bare suggestion. His alarmed household followed him. The sailor, simple soul! had not thought of concealment. He was found quietly sitting on a coil of ropes, masticating the last morsel of his “onion.” Little did he dream that he had been eating a breakfast whose cost might have regaled a whole ship’s crew for a twelvemonth; or, as the plundered merchant himself expressed it, “might have sumptuously feasted the Prince of Orange and the whole court of the Stadtholder.” Anthony caused pearls to be dissolved in wine to drink the health of Cleopatra; Sir Richard Whittington was as foolishly magnificent in an entertainment to King Henry V; and Sir Thomas Gresham drank a diamond, dissolved in wine, to the health of Queen Elizabeth, when she opened the Royal Exchange; but the breakfast of this roguish Dutchman was as splendid as either. He had an advantage, too, over his wasteful predecessors: their gems did not improve the taste or the wholesomeness of their wine, while his tulip was quite delicious with his red herring. The most unfortunate part of the business for him was, that he remained in prison for some months on a charge of felony preferred against him by the merchant.

Another story is told of an English traveller, which is scarcely less ludicrous. This gentleman, an amateur botanist, happened to see a tulip-root lying in the conservatory of a wealthy Dutchman. Being ignorant of its quality, he took out his penknife, and peeled off its coats, with the view of making experiments upon it. When it was by this means reduced to half its original size, he cut it into two equal sections, making all the time many learned remarks on the singular appearances of the unknown bulb. Suddenly the owner pounced upon him, and, with fury in his eyes, asked him if he knew what he had been doing? “Peeling a most extraordinary onion,” replied the philosopher. “Hundert tausend duyvel!,” said the Dutchman; “it’s an Admiral Van der Eyck.” “Thank you,” replied the traveller, taking out his note-book to make a memorandum of the same; “are these admirals common in your country?” “Death and the devil,” said the Dutchman, seizing the astonished man of science by the collar; “come before the syndic, and you shall see.” In spite of his remonstrances, the traveller was led through the streets, followed by a mob of persons. When brought into the presence of the magistrate, he learned, to his consternation, that the root upon which he had been experimentalising was worth four thousand florins; and, notwithstanding all he could urge in extenuation, he was lodged in prison until he found securities for the payment of this sum.”

LIITE 2. Ote teoksesta Mika Pesonen, *Säästäjästä sijoittajaksi: jokamiehen sijoitusopas* (2011), s. 68–69.

”Tulppaanimania oli Hollannissa vuosina 1634–1637 tapahtunut sijoituskupla, jossa vastikään markkinoille tulleiden tulppaanisipulien hinnat kohosivat ennätyslukemiin ja lopulta romahtivat.

Tulppaanimania oli ensimmäinen talouskupla. Erityistä siinä oli se, että tulppaanisipulien hinta ja arvo ovat helposti arvioitavissa. Jokainen pystyy sanomaan, mitä sipulista kannattaa maksaa, jos pohditaan pelkästään sen tuottamaa tulppaania ja sen arvoa. Mutta huumassa järki sumenee. Kuinkahan moni kukista lainkaan piittaamaton lähti huumaan mukaan kuultuaan satumaisista voitoista?

Manian suurin aiheuttaja oli virus, joka aiheutti kukissa erilaisia värimuunnoksia. Eri muotivärien arvuuttelukin kiinnosti ihmisiä. Kallein lajike oli Semper Augustus, jonka yhden sipulin hinta oli vuonna 1633 huimat 5 500 floriinia. Vuonna 1637 juuri ennen romahdusta sen yhdestä sipulista kerrotaan maksetun jopa 10 000 floriinia. Hinnat siis vaihtelivat, kuten nykyiset pörssikurssitkin. Euron arvoa voi karkeasti verrata floriinin ostovoimaan vuodelta 1634 siten, että kymmenen tuhatta floriinia silloin vastasi ostovoimaltaan reilua 100 000 euroa vuonna 2009. Olisitko sinä tunnistanut tämän kuplan?

Sipuleilla voitiin käydä kauppaa vain kesäkuusta syyskuuhun. Muuna aikana ostettiin ja myytiin useiden eri kaupunkien pörsseissä ostosopimuksia eli futuureita. Johdannaismarkkinat saivat näin alkunsa. Tiedossa ei ole, että kertaakaan futuuri olisi johtanut sipulitoimitukseen. Lisäksi keksittiin käyttää optioita, jolloin saatiin oikeus ostaa sipuleita etukäteen sovittuun hintaan.

Charles Mackay oli brittiläinen journalisti, kirjailija ja runoilija, jonka tunnetuin teos on vuonna 1841 julkaistu *Extraordinary Popular Delusions and the Madness of Crowds*. Siinä hän kertoo, kuinka iso pyörä alkoi pyöriä vuonna 1634. Kauppaa luonnehdittiin ”maniaksi”, koska lähes kaikki yhteiskuntaryhmät varallisuudesta riippumatta osallistuivat sipulikauppaan. Aluksi kauppiat yrittivät vain arvata tulevia muotivärejä ja ostivat sen mukaan sipuleita ja toivoivat niiden hinnan nousevan. Nousivathan ne, ja pian yhä suurempi ihmisjoukko alkoi pitää sipuleita hyvänä sijoitusmuotona. Mackayn mukaan ihmiset hullaantuivat ja ostivat kukkasipuleita yhä korkeammilla hinnoilla aikeenaan myydä ne voitolla eteenpäin. Niitä ei huumavaiheessa todellakaan ostettu kukkien kasvattamisen takia. Kupla paisui niin kauan kun löytyi tahoja, joka olivat halukkaampia ottamaan riskin ja maksamaan yhä korkeampia hintoja. Mackayn lähteiden mukaan harvinaisesta Viceroy-sipulista sai kalleimmillaan maksaa mm. kaksi kuormaa vehnää, neljä kuormaa ruista, neljä lihavaa härkää, kahdeksan potraa sikaa ja 12 pyöreää lammasta.

Helmikuussa 1637 sipulin välittäjät, nuo pörssimeklareiden esikuvat, eivät enää löytäneet ostajia. Realismin iskiessä hinnat romahtivat hetkessä. Kupla oli puhjennut. Toivottavasti sipulit työnsivät komeat kukat lohdukkeeksi.

Tulppaanimaniaan sisältyy lukuisia tarinoita. Ne saattavat olla vahvasti liioiteltuja, kuten sijoitustarut yleensäkin ovat. Erään tarinan mukaan kauppias ansaitsi erään merimiehen kauppavijheestä hyvät rahat ja hän palkitsi merimiehen kunnollisella aterialla. Kauppias poistui hetkeksi talosta ja merimies jäi syömään. Hän nappasi kukkasipulin mukaansa arvaamatta sen arvoa. Kun kauppias palasi, alkoi kiihkeä sipulin etsintä. Merimies löytyi laivaltaan. Hän oli kuorinut sipulin syödäkseen. Kauppias ei tästä pitänyt, sillä sipulilla olisi kustantanut koko laivan henki-

lökuntineen vuodeksi eteenpäin. Onneton merimies haastettiin oikeuteen ja maksukyvyttömänä tuomittiin muutamaksi kuukaudeksi linnaan törkeästä rikoksesta eli sipulin syönnistä.

Vuosilta 1636–1637 on säilynyt runsaasti kirjoituksia, joista toisissa tuomitaan spekulatiivinen kaupankäynti ja toisissa annetaan yksityiskohtaisia neuvoja istutusten hoitamisesta, sipuleiden säilyttämisestä ja perehdytetään markkinoiden sen hetkiseen hintatasoon. Sijoitusneuvonta oli tullut jäädäkseen.

Myöhemmät tutkimukset ovat pyrkineet osoittamaan, että mania saattoi olla huomattavasti Mackayn kertomaa maltillisempaa.”

Mikko Hiljanen

Mennyt nykyisyydessä – ihmisen ja ympäristön välisen vuorovaikutussuhteen pitkän linjan tarkastelu lukion historian ensimmäisellä kurssilla¹

Johdanto

Maailman väkimäärä on viimeisessä sadassa vuodessa varovaisesti arvioiden vähintään kolminkertaistunut. Nykypäivänä kehitysmaiden asukkaat näkevät nälkää, kun samaan aikaan rikkaassa pohjoisessa ihmiset kuolevat liikalihavuuden aiheuttamiin sairauksiin. Myös varallisuus on keskittynyt yhä harvemman haltuun: rikkain kymmenes hallitsee 85 % maailman varallisuudesta. Globaalit ympäristöongelmat, kuten saasteet ja ilmaston lämpeneminen, eivät katso varallisuutta –niiden uhka on lisääntynyt 2000-luvulle tultaessa ja sen kuluessa. Miten tähän on tultu?

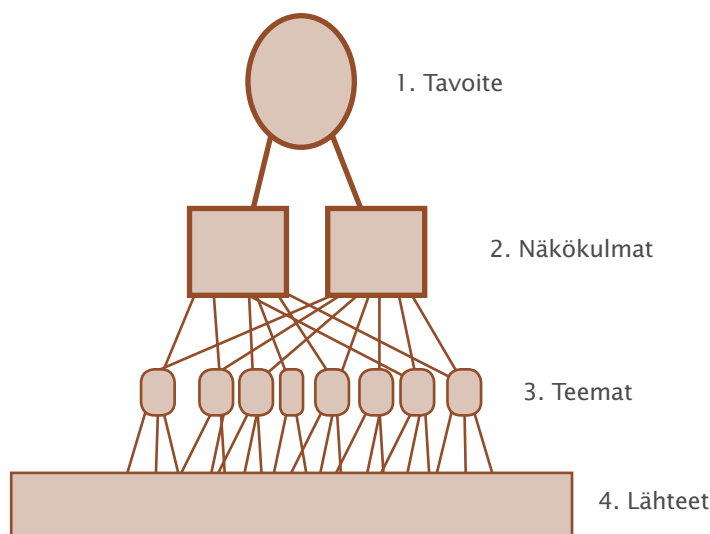
Jyväskylän yliopistossa opettajan pedagogiset aineopinnot suoritetaan yhden lukuvuoden aikana. Yksi harjoitteluvuoden kokonaisuuksista on suunnitella ja toteuttaa ryhmässä yksi lukion kursseista. Kokonaisuuden lähtökohtaisena tavoitteena on toteuttaa käytännössä aiemmin ainepedagogisissa opinnoissa läpikäytyjä tutkivan oppimisen lähtökohtia ja käytänteitä. Ryhmällemme valikoitui lukion historian ensimmäinen kurssi: Ihminen, ympäristö ja kulttuuri. Lukion opetussuunnitelman perusteiden 2003 (s. 177) mukaan:

- Kurssi tarkastelee ihmisen ja luonnon vuorovaikutusta sekä tämän tuloksena tapahtunutta kulttuuriympäristön rakentumista ja kehittymistä esihistoriasta nykyaikaan.
- Kurssin tavoitteena on, että opiskelija:
 - ymmärtää ihmisen ja luonnon välisen riippuvuussuhteen osana kestävästä kehityksestä
 - ymmärtää, miten ihminen käyttää luonnonvaroja toimeentulon lähteenä ja miten se vaikuttaa ympäristöön ja yhteiskuntarakenteeseen
 - tuntee tuotantotalouden kehityslinjat ja vaikutukset elämäntapaan
 - tietää väestönkasvun pääpiirteet ja siihen vaikuttavat tekijät.

Kuten opetussuunnitelmasta käy ilmi, kurssi käsittelee historian osa-alueista eniten ympäristö- ja taloushistoriaa. Toteutetun kurssin lähtökohtana oli keskittyä juuri näihin osa-alueisiin. Tämän lisäksi lukion historian kursseilla olisi syytä opettaa myös historian tutkimisen välineitä; tämä tulee välttämättömäksi jo tutkivan oppimisen näkökulman kautta. Tälle kurssille keskeiseksi sisällöksi tästä osa-alueesta nousivat lähteet ja niiden käyttö.

Kurssin idea

Kurssin suunnittelu aloitettiin pohtimalla yhtäältä sitä, miten kurssi toteutettaisiin tutkivan oppimisen lähtökohtien mukaan. Toisaalta pohdittiin myös sisällöllisiä tavoitteita, siis sitä, mitä opiskelijoille halutaan opettaa tai mitä heidän halutaan sisäistävän kurssilla. Päätöksentekoa ohjasi vahvasti näkemys siitä, että on tärkeää ymmärtää, miten nykyaikaan on ajanvirrassa tultu. Menneisyyttä katsottiin nykyisyydestä käsin, kuitenkin menneisyyden omilla ehdoilla. Tavoitteena oli tarjota laaja kaari erihistoriallisesta menneisyydestä nykypäivään.



Kuvio 1: Kurssisuunnitelma kaaviomuodossa.

Ensisijaisena tavoitteena oli auttaa opiskelijoita ymmärtämään miten ihmisen ja ympäristön vuorovaikutus on muuttunut aikojen saatossa. Tämän tavoitteen saavuttamisessa tärkeässä osassa on ymmärtää, miten väkiluvun muutokset ovat eri aikoina vaikuttaneet siihen, miten ympäristö reagoi ihmisen toimintaan.

Tavoitteen saavuttamiseksi se pilkottiin kahteen pienempään näkökulmaan. Näkökulmien tarkoituksena oli yhtäältä auttaa opiskelijoita näkemään yllä määritelty tavoite, toisaalta näiden näkökulmien kautta katsottiin eri historian tapahtumia ja aikakausia. Näkökulmiksi valikoitui kaksi erillistä kokonaisuutta: kuluttaminen ja väestön kasvu. Syy, miksi näkökulmat valittiin, on se, että sekä kuluttaminen (laajassa merkityksessä, esim. ruoan kulutus) että varsinkin väestönkasvu läpäisevät kaikki historialliset aikakaudet esihistoriasta nykypäivään. Näin oli mahdollista antaa laaja kokonaiskuva siitä, miten väestön kasvu ja kuluttaminen ovat muuttuneet, ja miten ne muuttavat ihmisen ja ympäristön suhdetta.

Näkökulmien alle valikoitiin erilaisia teemoja eli tärkeiksi katsottuja kokonaisuuksia. Tällaisia olivat esimerkiksi maanviljelyn aloittaminen ja sen suhde ympäristöön tai teknologian kehitys ja sen vaikutus niin väestön kasvuun kuin ympäristön hyväksikäyttöön. Lisäksi tietyistä aikakausista valittiin esiin nostettaviksi aiheiksi sellaisia, jotka ovat ominaisia tietyille aikakaudelle, esimerkiksi kulutuksen kasvu 1900-luvulla ja sen vaikutus ympäristöön.

Kuten koko historiantutkimuksen, myös tämän kurssin perimmäisenä lähtökohtana olivat lähteet. Lähteeksi valikoitui eri teemoista kertovia tai teemoja kuvaavia lähteitä, muun muassa kuvia, karttoja, esineitä, valokuvia, haastatteluja, asiakirjoja, videota ja ääntä.

Kurssin toteutus

Vaikka kurssi suunniteltiin ylhäältä alas, tavoitteesta lähteisiin (ks. kuvio 1), itse kurssi toteutettiin alhaalta ylös, lähteistä tavoitteisiin. Opetus sidottiin lähteiden tutkimiseen ja tulkintaan. Opettajan osa kurssin toteutuksessa oli löytää lähdemateriaalia (myös opiskelijat pääsivät

itse etsimään lähteitä) sekä ohjata ajatuksia ja mielenkiintoa kohti valittuja näkökulmia. Kursilla opettaja oli valmentajan kaltainen kannustaja ja yhdessäihmettelijä. Tausta-ajatuksena oli yhtäältä se, että kenelläkään ei ole oikeaa vastausta esitettyihin kysymyksiin, vaan yhdessä pohtimalla ja keskustelemalla menneisyyttä voidaan ymmärtää paremmin. Toisaalta ihmettelyn ja tutkimisen avulla opiskelijat pääsivät itse tutustumaan aiheisiin, ja näin pääsivät luomaan yhteyksiä asioiden välillä. Omakohtaiset kokemukset menneisyyden tulkinnan tekemisestä nähtiin ensiarvoisen tärkeinä oppimiskokemuksina.

Opiskelijoiden osa oppitunneilla oli tutkijan osa. Tämä tarkoitti sitä, että tunneilla opiskelijat tutustuivat erilaisiin lähteisiin ja niiden kautta tulkitsivat käsillä olevaa teemaa (ja lopulta myös sitä, miten ihmisen ja ympäristön välinen vuorovaikutus on muuttunut eri aikoina). Havaintonsa ja tulkintansa opiskelijat kirjasivat oppimistehtävään, joka korvasi kurssikokeen. Oppimistehtävä oli päiväkirjankaltainen kirjallinen tehtävä, jota tehtiin niin oppitunneilla kuin kotitehtävänä. Kaikki kurssilla suoritettu toiminta oli osa oppimistehtävää. Tehtävään jokainen opiskelija keräsi oppitunneilla jaetut aineistot, tehdyt tehtävät sekä muistiinpanot. Asioiden innovatiivinen ja uudenlainen yhdistely, vanhan, myös historian ulkopuolisen, tiedon yhdistäminen uuteen, suurten linjojen sekä pienten nyanssien tajuaminen, olennaisen löytäminen ja oman ajattelun käyttö (näitä taitoja voisi kuvata yleisnimellä historiallinen mielikuvitus) tehtävässä oli välttämätöntä, ja tätä korostettiin myös oppitunneilla.

Miksi oppimistehtävä? Historiassa tärkeää ei ole muistiin perustuvat ulkoa opeteltavat seikat, kuten vuosiluvut. Näiden sijaan historian polttopisteessä ovat menneisyydessä tapahtuneet prosessit ja niiden ymmärtäminen. Nämä prosessit jatkuvat osin myös nykypäivään asti, ja siksi niiden kautta on mahdollista ymmärtää syvällisemmin myös nyky-yhteiskuntaa ja laajemmin ympäröivää maailmaa. Oppimistehtävän avulla pyrittiin nostamaan prosessit esiin siten, että opiskelijat pääsivät itse tutustumaan ja luomaan niitä alkuperäismateriaalin avulla.

Kurssin lopullinen arviointi suoritettiin pitkälti arvioimalla oppimistehtävä. Kuitenkin arvioinnissa oli syytä ottaa huomioon oppimistehtävän erikoislaatuisuus verrattuna niin sanottuun perinteiseen opiskeluun, jossa kurssin arvosana määräytyy kurssikokeen perusteella. Koska oppimistehtävän avulla opiskelijat pyrittiin tutustuttamaan historiallisiin prosesseihin ja historialliseen ajatteluun, näitä asioita painotettiin myös arvioinnissa. Kursin alussa korostettiin sitä, että oppimistehtävässä opiskelijoiden tulee osoittaa, että he ovat oppineet jotain historiallisista prosesseista. Keskeiseksi arvosteltavaksi tekijäksi nousi se, miten opiskelijat loivat itse omat käsityksensä historiallisista prosesseista. Missään tapauksessa arvioinnin kohteena eivät olleet opiskelijoiden mielipiteet, vaan kurssin myötä syntyvä historiallisen ajattelutavan mahdollinen muutos sekä historiallisten prosessien käsittäminen eli historian oppiminen – onhan näet oppiminen aina ajattelutavan muutosta.

Menikö oppi perille?

Kurssin alussa ja lopussa suoritettiin kysely, jossa selvitettiin opiskelijoiden käsityksiä historian tutkimisesta, kuten tietävätkö oppilaat, millaisia lähteitä on säilynyt tutkittavaksi eri aikakausilta. Kyselyn tulokset olivat melko rohkaisevia: kurssin päättyessä käsitykset mahdollisista lähteistä olivat kirkastuneet ja ajattelu kehittynyt. Kärjistetysti sanoen tiedettiin, että esihistoriallista aikaa tutkittaessa ei voida löytää kirjoitettuja alkuperäislähteitä.

Oppimistehtävien taso oli kirjava. Joukossa oli muutama todella syvällistä ja reflektiivistä pohdintaa sisältävä kokonaisuus, joissa näkyi sekä ajallinen ja ajatuksellinen aiheeseen paneutuminen että historiallisten prosessien ymmärtäminen ja pohdinta. Lopputuloksena oli laajan kaaren kokonaisuus, jossa nykyisyys nähtiin osana menneisyyttä. Heikompi- ja heikompitasoisissa tehtävissä ongelmana oli oppituntien referointi ja oman ajattelun puute. Näissä tehtävissä tietosisältö saattoi olla valtava, mutta se oli käsitelty sangen pinnallisesti. Pääsääntöisesti heikommissa tehtävissä asioiden ajallinen ja sisällöllinen yhdistäminen oli hyvin puutteellista. Oli oppimistehtävä sitten erinomainen tai heikompi, kaikista töistä paistoi se, että oppimistehtävän avulla oli mahdollista herättää opiskelijat oman ajattelun käyttöön ja saada heidät kiinnostumaan asioiden historiallisesta ymmärtämisestä.

Muuten kurssi sai ristiriitaisen vastaanoton. Sekä opetusmuotoa että oppimispäiväkirjaa kiiteltiin ja kritisoitiin. Kerätyssä kurssipalautteessa kritiikin äänet olivat pääsääntöisesti voimakkaampia. Varsinkin oppimistehtävä nähtiin työlääksi ja suoraan sanottuna turhana; iso osa opiskelijoista ei ymmärtänyt tehtävän tarkoitusta. Työläyttä lisäsi se, että vaikka oppitunneilla oli varattu aikaa oppimistehtävän tekemiseen, ei aikaa käytetty hyväksi. Yleisvaikutelmaksi jäi se, että opiskelijat olivat tottuneet passiiviseen opiskeluun oppitunneilla, ja kaikki työ oli totuttu tekemään kotona ennen lähestyvää kurssikoetta. Annettu palaute voidaan tulkita kritiikkinä kurssin työläyttä kohtaan: jos aiemmin on päästy vähemmällä, työnteko tuntuu raskaalta, ja se näkyi palautteessa.

Ei palaute kuitenkaan pelkästään risuja tarjonnut. Positiivisessa palautteessa kiiteltiin ennen muuta sitä, että kurssilla sai käyttää omia aivoja. Myös oppimistehtävää kiiteltiin, se nähtiin oivallisena tapana oppia asiat oikeasti eikä vain opetella ulkoa kokeeseen. Myös näkökulmaa, jossa nykymaailman ymmärtämistä painotettiin, kiiteltiin. Opetusmuoto ja oppimistehtävä selvästi tarjosivat mahdollisuuden luoda omia syvällisiä käsityksiä maailman tilasta ja menneisyydestä sen taustalla. Harmittavan harva opiskelijoista käytti tai ymmärsi käyttää mahdollisuuden hyväksi. Arvosanaksi kurssille opiskelijat antoivat keskimäärin 7,5.

Kehitysideoita

Tutkivan oppimisen keskeisenä ideana on siirtää oppiminen ulkoa opettelemisesta ymmärtämiseen. Motivoivana tekijänä on opiskelijan oma mielenkiinto, jonka kautta mennyt tutkitaan. Tutkimisen kautta historiallinen ajattelu on mahdollista kehittyä. Oppimistehtävä oli rankkudesta huolimatta palkitseva. Tehtävässä opiskelijoiden oli mahdollista syventyä itselleen tärkeään aihepiiriin ja osoittaa tätä kautta kiinnostuksensa, tietonsa sekä kehityksensä. Tehtävää on kuitenkin kehitettävä eteenpäin, opiskelijat kokivat, että esimerkiksi ”väli-deadlinet” olisivat helpottaneet ajankäyttöä ja siten lievittäneet stressiä.

Jokainen opettaja tietää, että aikapula on suurin rajoittava tekijä oppitunneilla. Mielenkiintoisia aiheita olisi menneisyys täynnä, mutta aikaa ei kaikelle tunnu riittävän. Vastauksena tähän ongelmaan kurssi rajoittui laajaan mutta selvästi rajattuun näkökulmaan: ihmisen ja ympäristön väliseen suhteeseen. Tässä näkökulmassa pysyttiin suhteellisen hyvin, ja se teki mahdolliseksi syvällisemmän paneutumisen yksittäisiin aihealueisiin. Toimisiko entistä selkeämpi rajausta myös muilla historian kursseilla?

Tulevaisuudessa ihmiskunnan on ratkaistava väestönkasvun, saastumisen ja epätasaisen varallisuudenjaon ongelmat. Ymmärrys, miten nykytilanteeseen on tultu ja miten menneisyydessä

on eletty, saattaa olla avain ongelmien ratkaisuun. Lukion historian ensimmäinen kurssi on oiva paikka pohtia näitä kysymyksiä.

Viitteet

1. Kurssin suunnittelivat Mikko Hiljanen, Petri Honkonen, Henna Kotoneva, Elvi Juvonen ja Antti Laitinen, ja se toteutettiin kevään 2011 aikana Jyväskylän Normaalikoulussa. Ohjaajana toimi Heikki Marjomäki. Tämä teksti on kirjoitettu kurssisuunnitelman ja toteutuksen pohjalta, mutta se on tekijänsä kirjoittama tulkinta kurssista.

Kirjallisuutta Ihminen, ympäristö ja kulttuuri -kurssille

Anderson, Benedict (2007) *Kuvitellut yhteisöt. Nationalismin alkuperän ja leviämisen tarkastelua*. Tampere: Vastapaino.

Anderson, J. L., (1995) *Explaining long-term economic change*. Cambridge: Cambridge University Press.

Diamond, Jared (2003) *Tykit, taudit ja teräs. Ihmisen yhteiskuntien kohtalot*. Helsinki: Terra cognita.

Diamond, Jared (2007) *Romahdus. Miten yhteiskunnat päättävät tuhoutua tai menestyä*. 2. painos. Helsinki: Terra cognita.

Heiskala, Risto & Virtanen, Akseli (2011) *Talous ja yhteiskuntateoria I: Vanhan maailman talous ja suuri murros*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Landes, David S. (1969) *The unbound Prometheus: Technological change and industrial development in Western Europe from 1750 to the present*. Cambridge: Cambridge University Press.

Livi-Bacci, Massimo (1997) *A concise history of world population*. Malden: Blackwell.

Lunkka, Juha Pekka (2008) *Maapallon ilmastohistoria. Kasvihuoneista jääkausiin*. Helsinki: Gaudeamus.

McNeill, J. R. & McNeill, William H. (2006) *Verkottunut ihmiskunta. Yleiskatsaus maailman historiaan*. Tampere: Vastapaino.

Mokyr, Joel (1990) *The lever of riches. Technological creativity and economic progress*. New York: Oxford University Press.

Niemi, Marjaana & Vuolanto, Ville (toim.) (2003) *Reclaiming the city. Innovation, culture, experience*. Helsinki: Finnish Literature Society.

Rautiainen, Matti & Hiljanen, Mikko & Ranka, Rene & Rantonen, Matti (2012) *Historian opetuksen mieli ja mielettömyys*. Jyväskylä: Osuuskunta Jyvä-Ainola.

Saarikangas, Kirsi (2006) *Eletyt tilat ja sukupuoli. Aukkaiden ja ympäristön kulttuurisia kohtaamisia*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Sterns, Peter N. (2007) *The industrial revolution in world history*. 3. painos. New York: Westview Press.

Matti Rantonen ja Hanna Ylönen

Tutkivan oppimisen menetelmät lukion historian Kansainväliset suhteet -kurssilla

Johdanto

Neljästä historian aineenopettajaharjoittelijasta koostuvan ryhmämme tehtävänä oli lukion historian Kansainväliset suhteet -kurssin (HI3) suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi Jyväskylän normaalikoulussa kevätlukukaudella 2011. Ryhmäämme kuuluivat kirjoittajat Hanna Ylönen ja Matti Rantonen sekä Sanni Saarimäki ja Joonas Partanen.

Kurssin lähtökohtana oli toteuttaa *tutkivaa oppimista* mahdollisimman monipuolisesti. Perusajatuksemme tutkivasta oppimisesta oli, että oppilas tai opiskelija ratkaisee ja selvittää itse opiskeltavien ilmiöiden ongelmia, joiden ääreen opettaja johdattaa. Vastakohtana tälle voidaan nähdä perinteinen ”kauhalla tietoa päähän” -oppiminen, joka nykypäivän tieto- ja viestintäteknisessä maailmassa vaikuttaa jo auttamattoman vanhanaikaiselta. Tärkeämpää on ymmärtää historiallisen tiedon luonnetta ja asioiden välisiä yhteyksiä toissijaisen ulkoaopetteluun sijaan. Historiassa tämä tapahtuu esimerkiksi lähteiden ja kriittisen ajattelun avulla, ja juuri tätä tietä pyrimme viitoittamaan myös kurssimme lukiolaisille. Näkemyksemme mukaan tieto jäsentyy paremmin ja luo syvällisempää ymmärrystä, kun oppilas on itse ”raivannut” tien sen luokse.

Konkreettisesti tutkivaa oppimista lähdettiin toteuttamaan kurssillamme monipuolisten työtapojen, materiaalien sekä läpi kurssin kulkevan kahden erityisteeman kautta. Nämä kaksi teemaa olivat 1) ajankohtaiset asiat yhdistettynä menneisiin tapahtumiin sekä 2) mikrohistorian yhdistäminen makrohistoriaan.

Kurssisuunnitelman runko laadittiin joulukuussa 2010 ja lopulliset tuntisuunnitelmat kurssin aikana. Suunnitteluvaiheessa ryhmämme jakoi harjoitustuntien aiheet kunkin harjoittelijan omien vahvuuksien ja mielenkiinnon mukaan sekä valitsi kurssilla toteutettavat keskeiset teemat ja työtavat. Tämän pohjalta ryhmän jäsenet lähtivät suunnittelemaan omia harjoitustuntejaan itsenäisesti. Opetettavia tunteja jokaiselle neljästä aineenopettajaharjoittelijasta tuli yhteensä kuusi (6) sekä ohjaajallemme saman verran. Ohjaajan puolesta meillä oli täydellisen vapaat kädet kurssin muokkaamiseen täysin haluamaksemme.

Työtavat

Työtavoissa kiinnitimme erityistä huomiota käyttämiimme opetusmetodeihin, jotta ne tukisivat mahdollisimman hyvin tutkivaa oppimista. Kurssilla käytettiin painokkaimmin muun muassa sellaisia työtapoja kuten simulointi, eläytyminen, yhteistoiminnallinen oppiminen, pysäkki-työskentely sekä erityisesti keskustelu ja dialogi opiskelijoiden kanssa, minkä avulla oli mahdollista käyttää hyväksi opiskelijoiden jo omaamaa tietopohjaa eri aiheista.

Lukiolaiset itsessään olivat motivoituneita ja lähtivät mukaan kokeilemaan erilaisia työtapoja. Erilaiset työtavat myös tukivat erilaisia oppijoita ja näin ollen antoivat laajemman mahdollisuuden oivallusten syntymiselle.

Materiaalit (lähteet)

Materiaalien osalta lähtökohtamme oli mahdollisimman monipuolinen alkuperäislähteiden käyttö. Näiden valitseminen ja työstäminen lukiolaisille sopivaan muotoon oli meidän aineen-opettajaharjoittelijoiden vastuulla. Valitsimme siis materiaalit sovelletusti, kutakin aihetta parhaiten tukien valmiiksi jokaista oppituntia varten. Materiaaleihin kuului paitsi alkuperäislähteitä myös tutkimuskirjallisuutta. Näistä hyviä esimerkkejä ovat muun muassa erilaiset tekstit, puheet, kirjeet, kuvat, videot ja ääninäytteet. Kyseinen lukion historian kurssi on tematiikaltaan herkkä erityisesti audiovisuaalisten lähteiden käyttöön, koska kurssilla liikutaan enimmäkseen 1900-luvulla, jolloin erilaiset kuva-, ääni- ja videolähteet ovat käytettävissä.

Materiaalin tutkimisen suhteen painotimme kriittisen ajattelun tärkeyttä ja sitä kautta historiallisen tiedon luonnetta. Halusimme tuoda esille sen, että historia on konstruktio menneisyydestä, ja se voi myös muuttua, kun vaihdamme lähdettä ja/tai tutkijaa.

Ajankohtaisuus

Läpi koko kurssin kuljetimme mukana kahta erityisteemaa, joista ensimmäinen oli maailmanpolitiikan ajankohtaiset asiat. Maailmanpolitiikan ajankohtaisten, kansainvälisiin suhteisiin liittyvien asioiden seuraaminen osana kurssia oli mielestämme hyödyllinen kahdellakin eri tapaa. Ensinnäkin se toi menneisyyden asiat lähelle lukiolaisten omaa elämää antaen näin motivaation eri aiheille. Monien menneisyyden tapahtumien ja nykypäivän uutisten välille oli myös mahdollista luoda aikajatkumo, mikä auttoi oppilaita hahmottamaan maailmaa ja ymmärtämään nykypäivän ilmiöitä historian kautta.

Nämä ajankohtaiset asiat tuotiin osaksi kurssia kahdella tapaa. Ensinnäkin opiskelijoiden tehtäväksi annettiin ajankohtaisten asioiden seuraaminen. Näitä teemoja nostettiin sitten oppitunneilla osaksi keskustelua ja koetettiin löytää punaista lankaa menneisyydestä. Tämän lisäksi oppituntien aiheet pyrittiin liittämään osaksi jotain ajankohtaista asiaa, jolloin jatkumo menneisyydestä säilyisi aina nykypäivään saakka.

Ajankohtaisuuden myötä aihe tuli lähemmäksi lukiolaisten omaa elämää, kun siitä pystyttiin luomaan aikajatkumo aivan nykypäivään saakka. Lisäksi käytimme teemaa myös aiheiden yhteenvetämiseen oppitunnin lopuksi. Menneisyydessä vuosikymmeniä sitten tapahtuneiden tapahtumien tuominen osaksi nykypäivää ja näiden seurausten näkeminen nykypäivän elämässä olivat omiaan jättämään muistijälkiä siinä missä myös toimimaan motivoivana tekijänä kurssimme lukiolaisille.

Mikrohistoriallisuus: ”perhe Hoffmann”

Toinen kurssin läpi kulkenut erityisteema oli mikrohistorian kuljettaminen makrohistoriallisten aiheiden mukana. Tätä varten kurssin alussa luotiin saksalainen, täysin fiktiivinen *perhe Hoffmann*. Hoffmannien perhe synnytetään 1800-luvun lopun Saksaan, missä taustalla oli Saksan yhdistyminen, sosiaaliset uudistukset, ulkomaalaisten syrjiminen ja saksalaistamiskeskustelu. Hoffmannien protestanttiseen perheeseen kuuluivat isä Heinrich, äiti Gretel ja lapset August, Oscar ja Anna. Toisena vaihtoehtona oli esillä suomalainen perhe, mutta lopulta valitsimme perheemme kotimaaksi Saksan nimenomaan sen verran suuren roolin vuoksi Kansainväliset suhteet -kurssin sisällöissä.

Perhe Hoffmann seikkaili läpi kurssin enemmän tai vähemmän mukana jokaisessa oppitunneilla käsitellyssä aiheessa. Tarkoituksena oli näin osoittaa, miten kansainväliset suhteet eli suuret makrohistorian tapahtumat vaikuttavat kenen tahansa tavallisen ihmisen elämään aivan arjen tasolla. Perheen tapahtumia ohjailivat paitsi aineenopettajaharjoittelijat, myös lukiolaiset itse. Vuosien vierieissä piti päättää, kenelle syntyy jälkeläisiä, mitä he tekevät työkseen, missä asuvat, mitä ajattelevat, kuinka toimivat missäkin historian taitekohdassa ja kansainvälisiin suhteisiin liittyvässä tilanteessa.

Eläytyvä kirjoittaminen

Halusimme jokaiselta lukiolaiselta myös oman kirjallisen työn. Tätä työtä varten värvasimme kurssille luodut Hoffmannit. Jokaisen oppilaan tuli kirjoittaa maksimissaan sivun pituinen essee toisen maailmansodan seurauksista Hoffmannin perheen silloisen sukupolven edustajille. Essee arvioitiin numerolla ja se muodosti kirjallisen osan kurssista. Näin halusimme tukea myös sellaisia oppilaita, joilla nimenomaan kirjoittaminen on selkeä vahvuus. Essee itsessään antoi lukiolaisille vapauden eläytyä ja muodostaa perhe Hoffmannin jäsenille omanlaisensa historia yhdistellen sitä historian todellisiin tapahtumiin. Pohjana esseille olivat kurssilla käsitellyt, erityisesti toista maailmansotaa koskevat aiheet.

Kolmiosainen ryhmätyö

Hylkäsimme jo aivan alussa kurssia suunnitellessamme perinteisen paperikokeen. Halusimme yrittää jotain muuta ja sellaista, joka tukisi mahdollisimman monenlaisia työskentelymuotoja ja joka ei perustuisi vain edellisenä iltana tehtyyn kirjan ulkoaopetteluun. Ryhmätyön tarkoituksena oli tarjota oppilaille materiaalia ja alkuperäislähteitä, joiden avulla he voisivat itse muodostaa mahdollisimman monipuolisen kuvan tapahtuneesta.

Kurssin lukiolaiset jaettiin neljään 3-4 hengen ryhmään, joista jokaisen vetäjäksi tuli yksi meistä aineenopettajaharjoittelijoista. Ryhmätöiden aiheena olivat kylmän sodan kriisit. Ryhmät saivat valita yhden haluamansa kriisin, johon he perehtyivät tarkemmin. Tämä teema sopii hyvin myös ilmiökeskeisen oppimisen periaatteisiin: uskomme, että ymmärtämällä yhtä kylmän sodan kriisiä päästään parempaan tulokseen kuin käymällä läpi niistä jokainen. Mikäli meillä olisi ollut aikaa vielä erilliseen purkuun, se olisi osoittanut, että kylmän sodan kriisien taustalla on samoja osapuolia, ideologioita ja tapahtumia.

Itse ryhmätyö koostui kolmesta eri osiosta. Ensimmäisenä tehtävänä oli perehtyä kriiseihin harjoittelijoiden hankkimien lähdemateriaalien avulla ja luoda keskeisistä tapahtumista *aikajana*. Valitsimme aikajanan, koska oppilat saivat siten kokonaiskuvan aiheesta ja kronologia näytti hyödyttävän kaikkia oppilaita, etenkin heikompia. Materiaalia oli paljon sekä kirjallisena että sähköisenä, joten oppilaiden täytyi valita aikajanalla olennaiset asiat. Joukossa oli tekstejä tutkimuskirjallisuudesta, oppikirjoista, puheita, kuvia ja videoita. Osa materiaaleista oli risti-riidassa keskenään. Tarkoituksena oli oppia arvioimaan eri lähteitä ja niiden luotettavuutta ja erottamaan oleellisin tieto epäoleellisesta.

Toisessa osiossa ryhmien tehtävänä oli luoda kriisiin *propagandajuliste* A3-paperille. Propagandan periaatteita oli käyty kurssillamme läpi toisen maailmansodan yhteydessä. Julisteen tekemiseen annettiin hyvin vapaat kädet. Tärkeintä oli valita jonkun osapuolen näkökulma. Tämän

avulla toivoimme voivamme havainnollistaa, että konflikteissa on useita osapuolia, jotka pyrkivät saamaan tavoitteitaan läpi. Laatimalla oma juliste opittiin toivottavasti myös vielä jotain lisää lähdekritiikistä sekä historiallisen tiedon luonteesta.

Ryhmätyön kolmas ja sen huipentava osio oli *draama*, jossa oppilaat esittivät kylmän sodan eri osapuolia ja kutakin ryhmää ohjaava harjoittelija YK:n pääsihteeriä, joka toimi puheenjohtajana rauhanneuvotteluissa. Oli todella mukava huomata, että jotkut oppilaat, jotka olivat huolissaan draamaosiosta, pärjäsivät hyvin, koska he olivat perehtyneet hyvin aiheeseen ja osasivat siten hyvin eläytyä vaikkapa siihen, millä tavoin YK:n pääsihteeri, presidentti Kennedy tai pääsihteeri Hruštšov olisivat argumentoineet kuvitellussa tilanteessa.

Ryhmätyön tärkein osio oli arviointi. Tähän kuului oppilaiden oma arvio omasta ja ryhmän suoriutumisesta. Oppilaat kuvailivat, mitä olivat itse tehneet, ja arvioivat myös muiden ryhmän jäsenten aktiivisuutta kirjallisesti harjoittelijoille. Arviointi toimi myös valvonnan välineenä, sillä osa oppilaista oli ollut huolissaan siitä, että mikäli jotkut eivät tekisi panostaan, ryhmätyö kaatuisi aktiivisimpien oppilaiden harteille. Jokainen harjoittelija myös tarkkaili oman ryhmänsä työskentelyä. Alleviivasimme oppilaille, että jokainen saisi numeron kurssista henkilökohtaisen suoriutumisensa mukaan, ei ryhmän yhteistä numeroa.

Arviointi ja oppilaiden palaute

Arviointimme koostui kolmesta osa-alueesta: 1) tuntiaktiivisuus, 2) kirjallinen tehtävä kurssin puolivälissä ja 3) ryhmätyö perinteisen paperikokeen tilalla.

Jokainen aineenopettajaharjoittelija oli mukana seuraamassa kaikkia kurssin tunteja ja sitä kautta muodostamassa omaa käsitystään kurssille osallistuneiden lukiolaisten tuntiaktiivisuudesta. Jaoimme jokaiselle oman osan kurssille osallistuneista lukiolaisista, joita sitten seuralsimme tiiviimmin. Tuntiaktiivisuuteen kuului perinteinen viittaaminen ja osallistuminen keskusteluun sekä ahkera työskentely erilaisten tehtävien parissa.

Kurssin alussa kartoitimme lukiolaisten kiinnostusten kohteita historiasta paperikyselyllä siitä, mitä aiheita he haluaisivat käsiteltävän kyseisellä kurssilla. Nämä ehdotukset vaikuttivat myös meidän lopulliseen kurssisuunnitelmaamme käsiteltävien aiheiden osalta. Suurinta kannatusta saivat *sodat* sekä lähellä nykyaikaa olevat aiheet *terrorismi* ja *tulevaisuuden suurvallat*. Tämä oli myös osaltaan yksi keino nostaa lukiolaisten motivaatiota niin yksittäisiä aiheita kuin myös koko kurssia kohtaan. He pääsivät tätä kautta siis itse suunnittelemaan kurssia.

Kurssin lopussa keräämämme palaute oli pääosin mukavaa luettavaa. Lukiolaiset pitivät valinnastamme korvata perinteinen paperikoe kolmiosaisella ryhmätyöllä, vaikka se asettikin heille itselleen enemmän haastetta kuin perinteinen paperikoe. Olimme panostaneet ryhmätyöhön paljon, ja se selvästi kannatti. Saman työn tekeminen usean tunnin ajan johti parempaan ryhmäytymiseen, eikä tästä muodostunut perinteistä ryhmätyötä, jossa osa oppilaista ei pääse mukaan työhön ja yksi tekee kaiken muiden puolesta.

Myös erityyppiset työskentelytavat ja opetusmenetelmät saivat kehuja ja kannatusta, vaikkakin myös rakentavaa kritiikkiä. Kaikille oppilaille kaikki työskentelytavat eivät sopineet. Oma näkemys oli, että erilaiset työskentelymuodot ja opetusmenetelmät mahdollistivat eri opiskelijoiden vahvuuksien esilletulemisen. Tämä näkyi erityisesti ryhmätyössä ja sen hyvin erityyppisissä osioissa.

Tutkiva oppiminen kaiken kaikkiaan sai mielestämme hyvän vastaanoton. Lukiolaisten palaute koskien niin yksittäisiä tunteja kuin koko kurssia oli rohkaiseva. Muutamia yksittäisiä tunteja kehuittiin erityisesti, ja lopuksi useiden mielestä koko kurssi oli mielenkiintoisin tähän mennessä heidän käymänsä lukion historian kurssi.

Lopuksi

Kurssin aikana harjoittelimme erilaisia työskentelytapoja, joita emme olleet päässeet kokeilemaan aikaisemmin. Esimerkiksi usean tunnin pituisen ryhmätyön toteuttaminen ei olisi onnistunut yksittäisillä harjoitustunneilla. Koska kaikki opetusharjoittelijat olivat koko ajan paikalla tunneilla, opimme myös tuntemaan kurssin oppilaat, mikä auttoi erilaisten tehtävätyyppien läpiviennissä. Tässä projektissa opittua voi soveltaa työelämässä monin tavoin. Yhteistyö muiden harjoittelijoiden kanssa kannustaa varmasti tekemään yhteistyötä myös työelämässä mahdollisimman paljon. Lisäksi emme näe ongelmaa tällaisen ryhmätyön teettämisessä vain yhden opettajan voimin. Jokainen osa-alue on sovellettavissa ja muokattavissa vastaamaan parhaiten jokaisen opettajan omaa työtä.

Kirjallisuutta Kansainväliset suhteet -kurssille

Ailsby, Christopher (2005) *Kolmas valtakunta. Hitlerin Saksan tärkeimmät tapahtumat päivä päivältä*. Helsinki: Gummerus.

Fischer, Rolf (2010) *Toisen maailmansodan kuva-atlas*. Köln: Naumann & Göbel Verlagsgesellschaft.

Holmila, Antero (2010) *Holokausti – Tapahtumat ja tulkinnat*. Jyväskylä: Atena.

Kuparinen, Eero (2008) *Antisemitismin musta kirja. Juutalaisvainojen pitkä historia*. Jyväskylä: Atena.

Le Monde Diplomatique: Historia-Atlas. Toisenlainen 1900-luku. Helsinki: Into. 2011.

Seppinen, Jukka (2009) *Hitler, Stalin ja Suomi*. Jyväskylä: Minerva.

Westwell, Ian (2004) *Ensimmäinen maailmansota. Tärkeimmät sotatapahtumat päivä päivältä*. Helsinki: Gummerus.

Zetterberg, Seppo (toim.) (2006) *Maailmanhistorian pikkujättiläinen*. Helsinki: WSOY.

Elokuvia ja TV-sarjoja Kansainväliset suhteet -kurssille

Chaplin, Charles, *Diktaattori*. Yhdysvallat, 1940.

Coppola, Francis Ford, *Ilmestyskirja nyt*. Yhdysvallat, 1979.

- Daldry, Stephen, *Lukija*. Saksa/Yhdysvallat, 2008.
- Gerge, Terry, *Hotelli Ruanda*. Iso-Britannia/Italia/Etelä-Afrikka, 2004.
- Hirschbiegel, Oliver, *Perikato*. Saksa, 2004.
- Kotcheff, Ted, *Rambo – First Blood*. Yhdysvallat, 1982.
- Kubrick, Stanley, *Full Metal Jacket*. Yhdysvallat/Iso-Britannia, 1987.
- Lean, David, *Kwai-joen silta*. Iso-Britannia/Yhdysvallat, 1957.
- Milestone, Lewis, *Länsirintamalta ei mitään uutta*. Yhdysvallat, 1930.
- Polanski, Roman, *Pianisti*. Ranska/Saksa/Iso-Britannia/Puola, 2002.
- Scott, Ridley, *Isku Mogadishuun*. Yhdysvallat, 2002.
- Spielberg, Steven, Hanks, Tom, *Band of Brothers* (TV). Yhdysvallat/Iso-Britannia, 2001.
- Spielberg, Steven, Hanks, Tom, *The Pacific* (TV). Yhdysvallat, 2010.
- Spielberg, Steven, *Pelastakaa sotamies Ryan*. Yhdysvallat, 1998.
- Spielberg, Steven, *Schindlerin lista*. Yhdysvallat, 1993.
- Stallone, Sylvester, *Rocky IV*. Yhdysvallat, 1985.
- Vuorensola, Timo, *Iron Sky*. Suomi/Saksa/Australia, 2012.
- Zemeckis, Robert, *Forrest Gump*. Yhdysvallat, 1994.
- Zwick, Edward, *Blood Diamond – Veritimantti*. Yhdysvallat, 2006.

OSA II

Työtaparatkaisuja historian opetukseen

Reetta Hänninen

Torpparin pitkä päivä – pelaamalla pappilaan ja pelloille

Tässä esiteltävä opetuspaketti on oppimispeli, joka sijoittuu 1800-luvun suomalaiselle maa-seudulle. Pelissä tarkastellaan aikakauden ajatusmaailmaa, koulutusta, toimeentuloa ja kyläyhteisön sekä yhteiskunnan hierarkkisuutta torpparin näkökulmasta. Kohderyhmänä ovat peruskoulun seitsemäsluokkalaiset.

Peli on perinteinen lautapeli, jossa edetään noppaa heittämällä ja kysymyksiin vastaamalla. Tarkoituksena on suorittaa päivätyö kartanossa, käydä kinkereillä pappilassa, ostaa kaupasta pussillinen suolaa ja pitkän päivän päätteeksi tehdä vielä oman torpan työt. Yhdellä pelilaudalla voi pelata korkeintaan neljä oppilasta kerrallaan. Määrä on rajoitettu jo pelkästään ajankäytöllisistä syistä: peli pitäisi pystyä pelaamaan 45 minuutin oppitunnin aikana, ja toiveissa on, että aikaa jäisi vielä keskustelullekin.

Peleistä ja niiden käytöstä opetuksessa

Pelejä voi käyttää opetuksen tukena monipuolisesti. Aiheesta ja lähestymistavasta riippuen opetuspelejä voi soveltaa esikouluikäisistä aikuiskoulutukseen. Käyttö on melko monipuolista: niitä käytetään sekä eri koulutusasteilla että monissa eri aineissa. Erityisesti matematiikan ja kielten opetuspelejä on paljon saatavilla, ainakin verkkoympäristössä. Pelejä voidaan käyttää myös ammatillisessa koulutuksessa. Tietokoneella toimivien, virtuaalitodellisuutta hyödyntävien pelien käyttö opetuksessa onkin omiaan, kun opetukseen tarvittavia tilanteita olisi vaikeaa, kallista tai vaarallista järjestää. Esimerkiksi Jyväskylän ammattiopistossa kokeiltiin tannoin 3D-pelejä sähköasennustöiden ja työturvallisuuden opiskelussa (*Mediatiedote* 2007).

Koska pelaaminen tapahtuu suurimmaksi osaksi tietokoneilla, koskee suuri osa opetuspelejä koskevasta lähdekirjallisuudesta nimenomaan tietokone- ja mobiilipelejä. Tätä kirjallisuutta voi soveltaen käyttää myös pohdittaessa lautapeliä opetuskäyttöä. Ainakin jotkut peruskäsitteistä soveltuvat lautapeliä tarkasteluun. Tällaisia yhteisiä käsitteitä, joita tässä työssä tarvi-

taan, ovat viihdepelien, opetuspelien, opettavaisen viihteen (*edutainment*) ja tavallisten harjoitustehtävien käsitteet.

Viihtymiseen tarkoitetut pelit täyttävät pelin kriteerit: pelaaja ja peli ovat vuorovaikutuksessa niin sanotun pelisopimuksen asettamissa puitteissa. Pelin säännöt antavat jonkin päämäärän, jota kohti pelaaja etenee. Tähän liittyy pelien kilpailullisuus, joka on yksi motivaatiotekijä peliin ryhtyessä ja halussa jatkaa peli loppuun asti. (Ermi, Heliö & Mäyrä 2004, 27.)

Opetuspelin tulee sekä täyttää nämä yleiset peleille asetetut kriteerit että omata tiedollisia ja pedagogisia aineksia. Opetuspeli eroaa opettavaisesta viihteenä, niin sanotusta *edutainmentista*. *Edutainment* tarkoittaa viihdyttävää materiaalia, johon on yhdistetty tiedollisia elementtejä. Se ei käsitteenä välttämättä sisällä pelillisiä piirteitä, joskin on myös *edutainment*-materiaalia, joka täyttää pelin kriteerit. (Ermi, Heliö & Mäyrä 2004, 62.)

Pelkkä opetusmateriaali, joka on muokattu vaikkapa tietokoneella tehtäviksi harjoitustehtäviksi, ei täytä oppimispelin eikä *edutainmentin* kriteerejä. Tällöin voi puhua opetusohjelmista tai harjoitustehtävistä. Opetusohjelman markkinoiminen opetuspelinä ei petä kohderyhmänä olevia nuoria: jos pelien tuoma haaste ja juonellisuus puuttuvat, ei oppilas tempaudu mukaan samalla toivotulla tavalla.

Peleissä aina, ja oppimispeleissä erityisesti, on tärkeää, että pelaajan taidot ja pelin tuoma haaste ovat sopivassa suhteessa toisiinsa. Peliä aloittaessa ei saisi tuntua siltä, että haaste on liian suuri, muuten aloittaminen käy raskaaksi. Toisaalta taas liian helppo peli ei houkuta eikä lopputulos saa olla selvillä, ennen kun pelaamiseen ryhdytään, sillä haastavuus pitää mielenkiinnon yllä.

Kun haastetta on sopivasti eli ponnistelun ja onnistumisen yhdistäminen on juuri sopiva, saattaa pelatessa päästä niin sanottuun *flow*-tilaan. Digitaalisessa ympäristössä toimivien pelien kohdalla *flow*-pelikokemus on melko helposti saavutettavissa. (Ermi, Eliö & Mäyrä 2004, 61.) Lautapelien kohdalla onnistumisen kokemuksen ja pelitilanteista saatavan välittömän palautteen saaminen on haasteellisempaa. Tällöin myös *flow*-tilaan pääseminen on vaikeampaa, mutta ei toki mahdotonta. Ulkoasunsa puolesta vetovoimaisemmat ja haasteiltaan monipuolisemmat digitaaliset pelit vetävät opiskelijat mukaansa kenties hieman syvemmälle kuin perinteiset lautapelit (Squire 2002).

Kokemuksellisuus ja eläytyminen ovat tärkeitä piirteitä oppimispeleille, jotta oppiminen tapahtuisi ikään kuin huomaamatta. Toisaalta voi kysyä, miten paljon oppimista tapahtuu, jos opiskelija huomaa, että hänen odotetaan nimenomaan oppivan eikä vain viihtyvän (Vanni 2004, 11). Hyvän oppimispelin tulisiikin temmata oppilas mukaansa niin, että hän todella eläytyy opittavaan aiheeseen vaikka tietäinkin opettajan odotukset. Voi myös pohtia, kuinka paljon opetus tapahtumaan vaikuttaa se tosiasia, että useimmiten pelaaja haluaa voittaa. Ainakin ryhmässä pelatessa voitonhalu saattaa olla päällimmäisenä mielessä ja hukuttaa alleen käsittelyssä olevan aiheen prosessoinnin.

Jotta peliin saadaan kokemuksellisuutta ja ylipäänsä pelillisiä elementtejä, on pohdittava tarkoin, minkälaisen lähestymistavan valitsee. Sisältääkö peli draamallisia elementtejä, kuinka selkeä juoni pelissä on ja miten sitä noudatetaan. Tärkein miettimisen aihe on varmasti se, miten opetuksellinen sisältö voitaisiin parhaimmalla mahdollisella tavalla tuoda mukaan. Puhdas tietovisa ei pelaamisen kriteerejä täytä, vaan on lähempänä harjoitustehtäviä.

Oppimispelien kannalta on merkittävää, että joko pelin aikana tai sen jälkeen on varattu aikaa reflektoinnille. Tällä tavoin edistetään uusien käsiterakenteiden syntyä. Ei siis riitä, että oppilaalle tarjotaan tietoa ja aktivoivaa toimintaa, hänen täytyy saada virikkeiden lisäksi mahdollisuus eritellä ajatuksiaan (Ketamo, Suominen & Kiili 2009, 98).

On myös otettava huomioon että pelaaminen on muutakin kuin oppimista. Tärkeää on myös yhdessäolo, ryhmässä toimiminen ja hauskanpito. Seitsemäsluokkalaisten ollessa kohde-ryhmänä voi miettiä, miten pelaamisesta voisi käyttää ryhmäytämisen apuna, etenkin kyseessä on lukuvuoden alku.

Torpparin pitkä päivä -peli

Tutkivan oppimisen teoria ja metodit vaikuttivat siihen, minkälaisen lähestymistavan peliini valitsin, vaikka teoriaa ei voida opetuspeleihin suoraan soveltaakaan. Jo pelkästään se, että opiskelijat pelaavat keskenään ilman opettajan osallistumista, on yksi tällainen valinta. Samoin kysymyksenasettelussa tavoitellaan sellaisia näkökulmia, jotka ohjaisivat oppilasta miettimään. Toivon, että pelin edetessä vastaan tulevat kysymykset herättävät oppilaiden kesken keskustelua tai ainakin spontaaneja kommentteja. Ryhmässä oppilaat voivat esimerkiksi tuoda esiin mahdollisia ihmetyksen aiheita maalaisyhteisön hierarkiasta tai elinolojen erilaisuudesta tämän päivän Suomeen verrattuna.

Olisi hedelmällistä, että opettajalla on pelin peluuttamisen jälkeen aikaa purkaa niitä ajatuksia, joita pelatessa on herännyt. Samalla voi vetää yhteen seikkoja, jotka ovat selvinneet pelin aikana. Voi esimerkiksi pohtia, mikä on tausta-ajatuksena, kun pappi kyselee meidän mielestämme ihmisten yksityiselämään liittyviä asioita tai miksi torppari ei voi neuvotella kartanonherran kanssa torpan vuokraehdoista. Tässä vaiheessa olisi mielekästä ja kiinnostavaa, että opettaja keskusteluttamalla ottaisi selville, minkälaisia intuitiivisia teorioita oppilaat ovat luooneet. Työskentelyteoria, vaikkakin puutteellinen tai jopa virheellinen, auttaa oppilasta kulkemaan kohti syvempää tiedonmuodostusta (työskentelyteorioista Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 331–335, 337–339).

Tukeakseni oppilaiden ajatusprosessia olen pyrkinyt esittämään osan pelin kysymyksistä miksi-muodossa. Tutkivan oppimisen metodeihin kuuluu, että selitystä etsiviä miksi-kysymyksiä tulisi suosia tosiseikkoihin tähtäävien mitä-, missä- ja milloin-kysymysten sijaan (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 284). Yritän myös saada kysymyksistä sellaisia, että ne eivät ohjaisi knoppitietoon tai vastaamiseen yksittäisten ulkoaopittujen tekstikatkelmien pohjalla. Suuri osa kysymyksistä pyrkii avaamaan 1800-luvun asenneilmastoa pikemminkin kuin opettamaan joitakin irrallisia tiedonmurusia oppilaille.

Tietopohjaltaan peli nojaa luonnollisesti peruskoulun opetussuunnitelman, jossa yksi keskeisistä sisällöistä on elämä 1800-luvun Suomessa (POPS 2004, 224). Käytännön elämään liittyvä historia on usein helpommin sisäistettävissä ainakin vielä seitsemäsluokkalaissilla, joiden abstraktin ajattelun taidot eivät ole kovin kehittyneet. Peli painottuu arjen historiaan, joskin mukana on vahvasti aatehistoriallisia sekä talous- ja sosiaalishistoriallisia elementtejä. Kansatieteellisiäkin viitteitä on mukana erilaisten esinekuvailujen muodossa, mutta olen pyrkinyt melko suurpiirteisiin linjoihin tässäkin asiassa. Oppilaiden ei esimerkiksi tarvitse tunnistaa agraariseen kulttuuriin liittyvien esineiden nimiä, vaan pohtia niiden käyttötarkoitusta tai sitä, mistä torppari on mahtanut käyttöesineensä saada.

Oppilaat huomaavat hyvin nopeasti, jos heitä houkutellaan peliin, joka paljastuukin pelin muotoon naamioiduksi kysymyssarjaksi tai harjoituskimaraksi. Tarkoitukseni ei ole ollut tehdä varsinaista tietokilpailua vaan jonkinlainen eläytymismatka, joka toivottavasti avaa näköaloja 1800-luvun maaseudun elämään. Haluan myös, että pelaaminen olisi mahdollisimman hauskaa, ilman suurta painetta tiedonhallinnasta. Tämän ja kohderyhmän iän takia kysymykset ja tehtävät ovat pääasiassa helppoja. Toivon myös, että osa kysymyksistä aiheuttaa keskustelua, mutta syntyvän keskustelun määrää riippuu tietenkin luokasta.

Torpparin pitkä päivä -peli on tarkoitettu pelattavaksi oppilaille, jotka ovat ehtineet jo jonkin verran tutustua aiheeseen. Tosin pelaamaan voi ryhtyä, vaikka aluetta ei olisi ehditty kovin syvällisesti opiskella. Keskeiset käsitteet, kuten lukukinkerit tai taksvärkki, tulee kuitenkin olla pelaajilla selvillä. Jos aiheeseen ei ole vielä ehditty tutustua, voi opettaja ennen pelin alkua vaikapa lukea pienen tarinan tai aikalauskuvauksen herätelläkseen oppilaita 1800-luvun maaseudun tunnelmaan.

Peli sijoittuu 1800-luvun viimeisille vuosikymmenille tai aivan 1900-luvun ensimmäisiin vuosiin. Tarkkaa vuotta en halua esimerkiksi sääntöihin laittaa, sillä mielestäni on hyvä, että opettaja voi tarkentaa ajoitusta sen mukaan, miten luokan kanssa on asiaa käsitelty. Tapahtumapaikka on avoin samasta syystä. Näin peli soveltuu myös sellaisiin tilanteisiin, joissa oppilaiden kanssa on rakennettu todellista tai kuvitteellista kyläyhteisöä edellisillä historiantunneilla.

Pelin ei ole tarkoitukseen sopia toistuvaan käyttöön, eikä uudelleenpelattavuutta ole tämän pelin suunnittelussa tarvinnut ottaa huomioon. Toisaalta taas 1800-luvun maaseudulle sijoitettava peli ei vanhene kovinkaan pian, siksi peliä voi käyttää vuodesta toiseen aina uuden ryhmän kanssa, jos opettaja kokee pelin hyväksi.

Lähteet:

Ermi, Laura & Heliö, Satu & Mäyrä, Frans (2004) *Pelien voima ja pelaamisen hallinta. Lapset ja nuoret pelikulttuurien toimijoina*. Tampereen yliopiston hypermedialaboratorio. <http://tampub.uta.fi/tup/951-44-5939-3.pdf>, luettu 6.4.2011.

Hakkarainen, Kai & Lonka, Kirsti & Lipponen, Lasse (2004) *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Helsinki: WSOY.

Ketamo, Harri & Suominen, Marko & Kiili, Kristian (2009) Käsiterakenteet ja sosiaaliset verkostot oppimispelien tutkimuksessa. *Pelitutkimuksen vuosikirja 2009*. <http://www.pelitutkimus.fi/wp-content/uploads/2009/08/ptvk2009-08.pdf>, luettu 6.4.2011.

Mediatiedote 2007. Jyväskylän ammattiopisto, http://www.peda.net/img/portal/853853/Mediatiedote_08032007.pdf, luettu 6.4.2011.

POPS 2004 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004*. Helsinki: Opetushallitus.

Squire, Kurt (2002) Cultural framing of computer/video games. *The International Journal of Computer Game Research*. <http://www.gamestudies.org/0102/squire/>, luettu 6.4.2011.

Vanni, Kimmo (2004) *Pelien ja simulaatioiden hyödyntäminen opetuksessa. Kehittämishanke*. Tampereen ammattikorkeakoulun ammatillinen opettajakorkeakoulu. https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/21225/Vanni_Kimmo.pdf?sequence=2, luettu 6.4.2011.

LIITTEET

Liite 1: Pelilauta

Liite 2: Pelin säännöt

Liite 3: Kinkerit

Liite 4: Taksvärkki

Liite 5: Kauppa

Liite 6: Torpan työt

Liite 7: Tarvikkeet

LIITE 1: Pelilauta

LIITE 2: Pelin säännöt

TORPPARIN PITKÄ PÄIVÄ -PELI

Pelin idea

Olet torppari 1800-luvun lopun Suomessa. Tehtävänäsi on suorittaa päivätyö eli taksvärkki kartanossa, osallistua kinkereihin pappilassa ja tehdä lopuksi oman talosi työt. Lisäksi matkan varrella sinun täytyy hankkia itsellesi kotiinviemisiksi kaksi leipää ja pussillinen suolaa.

Suolan saat kaupasta, yhden leivän torpan pellolta ja toisen joko sattumaympyröistä tai Mäntylän talosta.

Ennen kun pääset kartanoon tai pappilaan, sinun täytyy selvittää kysymyksestä, joka esitetään talon ulkopuolella. Jos sinulta kysytään mielipidettä johonkin asiaan, koeta miettiä, mitä 1800-luvun torppari vastaisi.

Voittaja on se, joka palaa ensimmäisenä kotitorppaan kahden ruisleivän ja suolapussin kanssa. Huomaa, että tämän lisäksi **taksvärkki pitää olla suoritettu, lukukinkerit selvitetty ja torpan työt tehty**, ennen kuin tulet kotiin.

Pelin säännöt

Nuorin aloittaa, pelivuoro kiertää myötäpäivään.

Ennen kun pääset kinkereille tai tekemään taksvärkkiäsi, sinun täytyy vastata avainkysymyseen pappilan tai kartanon ovella. Kinkereillä tai taksvärkissä vastaa kinkeri- tai taksvärkkikortin kysymykseen. Jos tiedät oikean vastauksen, saat jatkaa matkaasi heti. Muuten joudut odottamaan seuraavaan vuoroon.

Suolapussin saat, kun olet ehtinyt kauppaan ja selvittänyt kauppakortin kysymyksen.

Kaikilla pelaajilla on mukanaan lankakerä, jonka torpparin vaimo on kehrännyt talonomistaja Mäntylän villoista. Jos viet sen Mäntylän taloon, saat leivän palkaksi. Talossa sinun ei tarvitse vastata kysymyksiin, riittää kun käyt talossa ja jätät sinne lankakerän. Jos sinulla on jo tässä vaiheessa yksi leipä, ei sinun tarvitse käydä talossa ollenkaan. Saat joka tapauksessa toisen leipäsi torpan töistä.

Sattumaympyrään joudut vain tasaluvulla. Muihin paikkoihin päästäksesi et tarvitse tasalukua.

Sattumaympyrät:

Talkoot: Jäät auttamaan talonrakennustalkoisiin. Pysyt paikallasi yhden heittovuoron ajan. Jos joku muu pelaaja on kolmen askeleen säteellä sinusta, tulee hänkin mukaan! Koko talkooväki saa mukaansa leivän kiitollisuuden osoituksena. Kahta kertaa ei talkoisiin tarvitse osallistua.

Koditon perhe: Tuttavaperheesi on hädetty torpastaan, sillä isännän mielestä he eivät hoitaneet töitään tarpeeksi hyvin. Lupaat, että he saavat tulla saunakamariisi asumaan. Olet iloinen, että pystyit auttamaan hädässä olevia, ja jalka nousee kepeästi. Siirry viisi askelta eteenpäin.

Sade uhkaa: Taivas tummuu ja näyttää siltä, että alkaa sataa. Heitä noppaa. Jos silmäluku on 1, 2 tai 3, tulee rankkasade ja sinun täytyy rynnistää auttamaan kartanon heinien korjaamisessa. Jäät paikallasi odottamaan yhden kierroksen ajaksi. Jos silmäluku on 4, 5 tai 6, pilvet menevät ohi ja pääset tekemään torppasi työt.

LIITE 3: Kinkerit

Ennen kun pelaaja pääsee kinkereille, hänen on vastattava pappilan avainkorttikysymykseen. Kysymyskortteja on neljä kappaletta, yksi pelaajaa kohden.

1. Rovasti kysyy oletko juopotellut, mitä vastaat?

- a. Kyllä, kuljin juuri viime sunnuntainakin kylän raitilla remuten ja kirouksia huudellen!
- b. En todellakaan!

Vastaus a: Olit julkisella paikalla juovuksissa ja vielä pyhäpäivänä! Tästä hyvästä joudut jalkapuuhun. Ota kinkerikortti vasta seuraavalla vuorollasi.

Vastaus b: Olet esimerkillinen kyläläinen, tervetuloa kinkereille! Ota kinkerikortti.

2. Rovasti kysyy, mikset ollut kirkossa viime sunnuntaina. Mitä vastaat?

- a. Olin kovassa kuumeessa enkä voinut nousta vuoteesta. Ensi sunnuntaina tulen taas varmasti!
- b. Ei sitä aina jaksu. Ainoa vapaapäivä viikossa on kivempi viettää vaikka tansseissa.

Vastaus a: Selitys hyväksytään. Tervetuloa kinkereille, ota kinkerikortti.

Vastaus b: Tällainen peli ei vetele! Kirkossa on käytävä! Eikä sunnuntaisin sitä paitsi saa tanssia, sehän on pyhäpäivä. Ota kinkerikortti vasta seuraavalla vuorollasi.

3. Rovasti kysyy mitä mieltä olet naimisiinmenosta. Mitä vastaat?

- a. Rippikoulun jälkeen voisin harkita. Ehkä tapaan vaikka talkoissa jonkun mukavan tyypin ja voimme vähän jutella. Ei kahdestaan tietenkään, eikä ilman vanhempien lupaa!
- b. Onhan se hyvä tutustua erilaisiin ihmisiin ennen kun vakiintuu. Voisi vaikka asua yhdessä vähän aikaa, ennen kun menee naimisiin, niin voi olla varma valinnastaan.

Vastaus a: Hyvä, näyttää siltä, että tiedät, kuinka esimerkillinen ihminen käyttäytyy. Ensin ripille, sitten vasta naimisiin. Tervetuloa kinkereille. Ota kinkerikortti.

Vastaus b: Ei ei! Ennen naimisiinmenoa ei missään nimessä muuteta yhteen! Eikä heilastella usean ihmisen kanssa! Pidä varasi, ettet saa kirkonkirjoihin merkintää huonosta maineesta. Ota kinkerikortti vasta seuraavalla kierroksella.

4. Mitä koulua olet tähän mennessä käynyt?

- a. Kiertokoulua joka talvi muutaman vuoden ajan.
- b. Peruskoulun ala-asteen.
- c. Minulla on käynyt kotiopettaja muutaman vuoden ajan.

Vastaus a: Kyllä. Opettaja on asunut isoimmissa taloissa aina viikon tai pari kerrallaan. Lapset ovat tulleet kouluun siihen taloon, missä opettaja on majoittunut. Jos kotona on tarvittu lapsia työntekoon, ei kouluun ole ehditty ollenkaan. Olet oppinut jotenkuten lukemaan, tervetuloa kinkereille. Ota kinkerikortti.

Vastaus b: Peruskoulu on tulossa vasta sadan vuoden päässä. Maaseudun lapset käyvät kiertokoulussa, jos töiltään ehtivät. Ota kinkerikortti vasta seuraavalla kierroksella.

Vastaus c: Koska olet melko vähävarainen, ei sinulla tai perheelläsi ole varaa palkata kotiopettajaa. Toista olisi, jos olisit syntynyt vaikkapa aatelistiperheeseen. Köyhemmät käyvät kiertokoulua. Ota kinkerikortti vasta seuraavalla kierroksella.

Kinkereille päästyään pelaaja saa kinkerikortin. Kysymyskortteja on neljä kappaletta, yksi pelaajaa kohden. Kinkerikorttien kysymykset:

1. Perheessä

a. asioista päätetään yhdessä

b. mies määrää vaimoa, lapsia, piikoja ja renkejä

c. palkolliset eli piit ja rengit, päättävät itse omista asioistaan. Ovathan he, ainakin suurin osa, aikuisia ihmisiä.

Vastaus a: Ei onnistu! Nainen saattaa päättää joistakin taloudenhoitoon liittyvistä asioista. Mutta loppujen lopuksi mies on se, joka määrää vaimoa, lapsia ja palvelusväkeä. Pääset kinkereiltä vasta ensi kierroksella.

Vastaus b: Näin on. Tähän aikaan suurin osa ihmisistä ajattelee, että vain miehet pystyvät tekemään päätöksiä tärkeistä asioista. Kinkerit suoritettu, voit jatkaa matkaa!

Vastaus c: Ei käy! Palkolliset kuuluvat talon isännän vallan alle. Renkien ja piikojen on pakko kuulua jonkun palvelukseen, muuten heidät tuomitaan irtolaisiksi. Ainoastaan yhtenä vapaa-viikkona vuodessa palvelusväki saa kuljeskella omin päin. Pääset kinkereiltä vasta ensi kierroksella.

2. Kinkereillä on tärkeää

a. kyseenalaistaa mitä sanotaan, kehitellä hyviä keskusteluja ja kertoa omia mielipiteitä

b. pitää hauskaa kavereiden kanssa

c. kertoa, mitä muistat ulkoa Raamatun opetuksista.

Vastaus a: Ei kannata. Pappi tai lukkari suuttuu, jos kyselet liikaa. Varsinkin jos olet eri mieltä, niin suu kannattaa pitää supussa. Harjoittele hiljaa olemista, pääset kinkereiltä vasta ensi kierroksella.

Vastaus b: Jos juttelet ystäväsi kanssa, niin lukkari saattaa tukistaa tai laittaa pöydän alle häpeämään. Keskity vain olemaan hiljaa. Pääset kinkereiltä vasta ensi kierroksella.

Vastaus c: Tämä on tärkeää! Kunhan opettelet tarpeeksi, niin selviät kyllä kinkereistä. Kinkerit suoritettu, voit jatkaa matkaa!

3. Kirkossa voit mennä istumaan

a. minne haluat – ei paikkoja voi varaila

b. eturiviin, koska olet hyvin käyttäytyvä ja ahkera torppari

c. melko taakse – etupenkit on varattu rikkaammille ja ylempisäätyisille.

Vastaus a: Ei, kirkossa on määrätty tarkkaan, minne voi mennä istumaan. Istumapaikkaan vai-

kuttaa sekä yhteiskunnallinen asema että varallisuus. Lisäksi kirkossa on miesten ja naisten paikat erikseen. Pääset kinkereiltä vasta ensi kierroksella.

Vastaus b: Ei, vaikka olisit kuinka mallikelpoinen, et silti voi mennä eteen istumaan. Edessä istuvat aateliset ja heidän jälkeensä ne talonpojat, jotka omistavat maata. Sinä menet heidän taakseen. Pääset kinkereiltä vasta ensi kierroksella.

Vastaus c: Kyllä. Lisäksi istumapaikkaan vaikuttaa sukupuoli: naiset ja miehet istuvat kirkon eri puolilla. Kinkerit suoritettu, voit jatkaa matkaa!

4. Jos leipä putoaa lattialle, sinä

a. heität sen menemään ja otat uuden

b. pyyhit pahimmat pölyt pois ja syöt

c. pyydät mielessäsi anteeksi leivältä ja sitten syöt sen.

Vastaus a: Hui kauhistus! Leipää ei saa heittää pois missään tilanteessa. Sen eteen on tehty paljon töitä ja ilman sitä ei tulla toimeen. Siksi sitä pitää syödä suurella kunnioituksella. Pääset kinkereiltä vasta ensi kierroksella.

Vastaus b: Ei riitä, sinun pitäisi vielä pyytää leivältä anteeksi tai siunata se. Niin paljon leipää ja muuta ruokaa kunnioitetaan. Pääset kinkereiltä vasta ensi kierroksella.

Vastaus c: Hyvä! Leipää pidetään suuressa arvossa, koska sen tekemiseen on kulunut niin paljon työtä ja aikaa. Kinkerit suoritettu, jatka matkaasi!

LIITE 4: Taksvärkki

Ennen kun pelaaja pääsee tekemään taksvärkkinsä, hänen on vastattava kartanon avainkorttikysymykseen. Kysymyskortteja on neljä kappaletta, yksi pelaajaa kohden.

1. Kartanonherra kysyy, mitä mieltä olet pitäjässä kulkevan sosialistin puheista. Mitä vastaat?

a. Sosialisti puhuu täyttä totta! Kartanonomistajat lihovat torppareiden kustannuksella, parasta olisi pistää maat jakoon!

b. Kauhistus sentään, olen kuullut, että hän herjaa herra kartanonomistajaa! En kyllä aio mennä kuuntelemaan.

Vastaus a: Kartanonomistaja suuttuu puheistasi! Pääset aloittamaan työt vasta, kun hän leppy, ota taksvärkkikortti vasta ensi vuorolla. Ympärillä olevat ystäväsi ovat kuitenkin mielissään rohkeista puheistasi, ja saat heiltä leivän lohdutukseksi.

Vastaus b: Kartanonomistaja pitää sinua luotettavana. Mene tekemään päivän työsi ja ota taksvärkkikortti.

2. Kartanossa on kaksi ovea: koivukujan päässä hieno pääovi ja keittiönovi talon takana. Kumpaa ovea käytät?

a. Menen keittiönovesta, jota piiatkin käyttävät. En kehtaa mennä kuraisilla kengilläni asuinhuoneisiin.

b. Tietenkin pääovesta, mitä sitä turhaan kiertelemään!

Vastaus a: Olet nöyrä, niin kuin torpparin kuuluukin. Aloita työt ottamalla taksvärkkikortti.

Vastaus b: Astut saliin, jossa kartanonrouva ystävineen pitää ompelukerhoa köyhien hyväksi. Hän järkyttyy nähdessään sinut kuluneissa vaatteissasi ja kuraisissa tallukkaissasi ja heittää sinut ulos. Nilkkasi nyrjäähtää. Odota, ennen kuin aloitat työt, ja nosta taksvärkkikortti vasta ensi kerralla.

3. Sovit kartanon työnjohtajan eli pehtoorin kanssa siitä, miten teidän torppanne vuokranmaksu järjestetään. Onko

a. miehen päivätyö arvokkaampi kuin naisen

b. naisen päivätyö arvokkaampi kuin miehen

c. molemmat yhtä arvokkaita?

Vastaus a: Juuri näin! Torpan vuokranmaksu lasketaan miestyöpäivinä, naisten ja poikien työpäivä lasketaan vain puolikkaan päivän arvoiseksi.

Vastaus b tai c: Ehei, naisen kokonainen työpäivä lasketaan vain puolikkaaksi työpäiväksi.

4. Kartanonomistaja nostaa vuokranmaksuun tarvittavien työpäivien määrää ilman, että kysyy sinulta mitään. Mitä teet?

- a. Ilmoitan viranomaisille, tähän on epäreilua!
- b. Tyydyn kohtalooni. Jos valitan, saatan saada hädän.

Vastaus a: Ei auta! Laki on maanomistajien, ei torppareiden puolella. Olet vihainen etkä halua aloittaa vielä töitä. Ota taksvärkkikortti vasta ensi kierroksella.

Vastaus b: Hammasta puren aloitat päivän työn. Ota taksvärkkikortti.

Taksvärkki suoritetaan vastaamalla taksvärkkikorttien kysymyksiin. Kortteja on neljä, yksi jokaista pelaajaa kohden. Taksvärkkikorttien kysymykset:



1. Mitä tällä työkalulla tehdään?

- a. Otetaan roska pois silmästä.
- b. Leikataan lampaalta villaa.

Vastaus a: Väärin. Tällä työkalulla lähtisi silmästä pois muutakin kuin roska. Nämä ovat keritsimet ja niitä käytetään lampaan villan leikkaamiseen. Jatka matkaasi vasta ensi kierroksella.

Vastaus b: Kyllä. Nämä ovat keritsimet ja niitä käytettiin keritsemiseen eli lampaan villan leikkaamiseen. Taksvärkki suoritettu, jatka matkaasi!



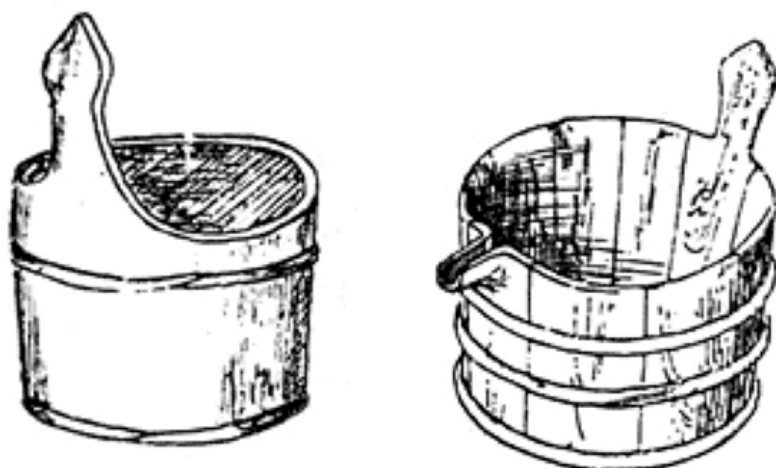
2. Tämä on sirppi. Mitä sillä tehdään?

- a. Teurastetaan kanoja.
- b. Leikataan viljaa.
- c. Katkotaan oksia lampaiden ruuaksi.

Vastaus a: Ei sentään. Kana kannattaa teurastaa mieluummin kirveellä. Sirpillä leikataan viljaa. Jatka matkaasi vasta ensi kierroksella.

Vastaus b: Kyllä. Sirpillä leikataan viljanippuja, jotka sidotaan lyhteiksi. Taksvärkki suoritettu! Jatka matkaa.

Vastaus c: Ei taida kestää oksien leikkaamista. Sirppi on tarkoitettu viljan leikkaamiseen. Jatka matkaasi vasta ensi kierroksella.



3. Tässä on kaksi kiulua, joihin voi lypsää lehmältä maidon. Mistä niitä saa?

- a. Kiulutehtaasta.
- b. Kaupungista kiuluntekijöiden killalta.
- c. Tein itse, olenhan kätevä käsistäni!

Vastaus a: Ei. Tehtaita ei ole vielä paljon, ja niissä tehdään pääasiassa kangasta, lankaa tai paperia. Kotona tarvittavat astiat tehdään itse puusta. Jatka matkaasi vasta ensi kierroksella.

Vastaus b: Ei. Kaupungeissa on kyllä taitavia käsityöläisiä, mutta he käyttävät taitojaan vaikkapa kenkien, kellojen tai erityisen hienojen astioiden tekemiseen. Yksinkertaiset astiat tehdään maalla itse puusta. Saat jatkaa matkaasi vasta ensi kierroksella.

Vastaus c: Kyllä! Osaat tehdä puusta kaikenlaista: kauhoja, saaveja, juustomuotteja ja vaikka mitä! Olet oppinut taidot vanhemmiltasi. Taksvärkki suoritettu, jatka matkaasi!

4. Tässä ovat kangaspuut. Miksi niitä tarvitaan?

- a. Kangaspuilla kudotaan mattoja.
- b. Kutominen on rentouttavaa silloin tällöin, kun minua huvittaa. On hyvä olla joku hauska ja hyödyllinen harrastus!
- c. Kangaspuilla kudotaan kangasta, josta voi sitten tehdä vaikka vaatteita.

Vastaus a: Kyllä, kangaspuilla voi kutoa mattoja. Lisäksi voi kutoa kangasta vaatteita varten tai vaikkapa vaatteiksi. Taksvärkki suoritettu, jatka matkaasi!

Vastaus b: Ei oikeastaan. Hyvä jos pidät kutomisesta, mutta varsinaiseen harrastamiseen sinulla ei ole aikaa. Teet kangaspuilla kankaita vaatteita varten ja esimerkiksi mattoja. Jatka matkaasi vasta ensi kierroksella.

Vastaus c: Kyllä, kangaspuita käytetään kankaan kutomiseen. Voit tehdä mattojakin, jos sinulla riittää aikaa kotisi koristamiseen. Taksvärkki suoritettu, jatka matkaasi!



LIITE 5: Kauppa

Suolapussin saat, kun vastaat oikein kauppakortin kysymykseen. Saat myös jatkaa matkaa saman tien. Jos vastaat väärin, joudut odottamaan seuraavaan vuoroon. Kauppakorttien kysymykset:

1. Olet kaupassa ostamassa suolaa. Mistä olet saanut rahat?

- a. Saan hyvää palkkaa, kun teen töitä kartanon pelloilla.
- b. Talvella, kun maata ei voi viljellä, teen hevoseni kanssa metsätöitä. Myyn puut läheiselle sahalle ja saan siitä rahaa.

Vastaus a: Et saa kartanon pelloilla tekemästäsi työstä rahaa. Työnteolla maksat vuokran omasta talostasi ja pienestä pellostasi, jotka ovat kartanon mailla. Saat suolapussisi vasta seuraavalla kierroksella.

Vastaus b: Näin on. Saat suolapussisi ja jatkat matkaa.

2. Mitä rahaa käytät kun käyt kyläkaupassa?

- a. Markkoja.
- b. Kruunuja.
- c. Euroja.

Vastaus a: Oikein. Autonominen Suomi sai oman rahayksikön, markan, 1860-luvulla. Saat suolapussisi ja jatkat matkaa.

Vastaus b: Kruunuja ei enää käytetä. Ne olivat käytössä Ruotsin vallan aikana ja vielä autonomian alussa. Nyt ostokset tehdään markkoilla. Saat suolapussisi vasta seuraavalla kierroksella.

Vastaus c: Ei, euroista ei tiedetä mitään vielä yli sataan vuoteen. Nyt käytössä on markka. Saat suolapussisi vasta seuraavalla kierroksella.

3. Suolan lisäksi kaupasta ostetaan kahvia silloin, kun siihen on varaa. Minkälaista kahvia kyläkaupassa myydään?

- a. Reilun kaupan kahvia.
- b. Tavallista suodatinkahvia.
- c. Kahvipapuja.

Vastaus a: Valitettavasti kaupankäynti ei ole reilua. Kahvi tuodaan suurvaltojen siirtomaista, joissa työntekijät ovat orjan asemassa. Odota, saat suolapussisi vasta seuraavalla kierroksella.

Vastaus b: Ei, kahvinkeitin ei vielä ole olemassa. Kahvi jauhetaan kotona kahvimyllyssä ja keitetään kahvipannussa. Odota, saat suolapussisi vasta seuraavalla kierroksella.

Vastaus c: Kyllä, kahvi myydään yleensä papuina, jotka paahdetaan kotona tulella, jauhetaan pienessä kahvimyllyssä ja keitetään sitten kahvipannussa. Saat suolapussisi ja jatkat matkaa.

4. Olet ostamassa kaupasta suolaa, koska se on yksi harvoista asioista, joita ei voi tehdä itse. Mihin sitä oikein tarvitaan?

- a. Lisään sitä hiukan mausteeksi ruokiin. En kuitenkaan paljon, sillä liika suola on epäterveellistä.
- b. Käytän sitä ruuan säilömiseen. Liha ja kala mätänevät, jos ei niitä upoteta suolaveteen.

Vastaus a: Ei, suolaa käytetään ennen kaikkea ruuan säilyttämiseen. Eläimiä teurastetaan melko harvoin ja suolaaminen on kuivaamisen lisäksi ainoa keino saada liha säilymään. Odota, saat suolapussisi vasta seuraavalla kierroksella.

Vastaus b: Kyllä, muuten arvokas liha menee pilalle. Tosin ruoka on miltei sietämättömän suolaista, mutta voithan liottaa lihakimpaletta puhtaassa vedessä, ennen kuin syöt sen. Saat suolapussisi ja jatkat matkaa.

LIITE 6: Torpan työt

1. Kesäyö jo hämärtää, kun olet tulossa kotiin pitkän päivän jälkeen. Vielä pitää tehdä oman talon työt. Mitä viljaa kannattaisi kylvää?

- a. Kauraa – saadaan hyvät puurot!
- b. Vehnää – pulla on herkkua!
- c. Ruista – siitä saa parhaat voimat ojankaivuuseen!

Vastaus a: Hyvä idea! Sitä paitsi sitä voi käyttää myös karjan rehuna. Ota leipä ja jatka matkaa.

Vastaus b: Voi ei! Pulla on kyllä hyvää, mutta vehnä on arka kylmälle ja sato jää huonoksi. Saat leivän vasta seuraavalla vuorolla.

Vastaus c: Niinpä! Ruis on suosituin vilja, eikä syyttä: se kestää kylmää ja siitä saa ruista ranteseen. Ota leipä ja jatka matkaa.

2. Sinulla on kaksi lehmää jotka tuottavat melko hyvin maitoa. Mitä teet maidolle?

- a. Pistän sen tietenkin jääkaappiin, tyhmä kysymys.
- b. Koska maito menee nopeasti pilalle, teen siitä voita.
- c. Koska maito menee nopeasti pilalle, teen siitä piimää.
- d. Koska maito menee nopeasti pilalle, teen siitä juustoa.

Vastaus a: Jääkaappeja on ainoastaan rikkaimmilla. Ne ovat kalliita, ja niitä varten tarvitsee kerätä jäätä talvella ja laittaa jää sahanpurujen alle viileään varastoon. Torppareilla on vain maa-kellareita eikä maito säily niissä kauan. Suret pilaantunutta maitoa, ota leipä vasta ensi vuorolla.

Vastaus b, c ja d: Hyvä juttu! Voi, juusto ja piimä säilyvät hyvin eikä arvokas maito mene hukkaan. Ota leipä ja jatka matkaa.

3. Olet kurnunut voita, mitä sillä voisi tehdä?

- a. Myyn sen Pietariin, siellä on paljon varakkaita ihmisiä. Rahoilla ostan vaikka uudet tiilet savupiippuun tai sepältä rautajalakset rekeen.
- b. Syön leivän päällä – kuiva leipä on pahaa.

Vastaus a: Tämä kannattaa! Vaikka eletään suurimmaksi osaksi omavaraistaloudessa, kyllä rahaakin tarvitaan, koska ihan kaikkea ei voi tehdä itse. Ota leipä ja jatka matkaa.

Vastaus b: Ei sinulla ole varaa syödä voita leivän kanssa. Sitä käytetään vain jouluisin ja muina juhlapäivinä. Laita suolasilakkaa leivän päälle niin kuin muutkin. Harmittele tuhlaustasi ja ota leipä vasta ensi kierroksella.

4. Sinulla on hevonen. Miten huolehdit siitä?

- a. Vähän miten milloinkin jaksan. Jos se kuolee tai sairastuu, niin ostetaan uusi, kyllä hevosia maailmassa riittää!
- b. Pidän siitä hyvää huolta. Annan hevoselle ruokaa, ennen kun menen itse syömään. Jos talvella tallissa on liian kylmä, otan sen sisälle taloon lämmittelemään.

Vastaus a: Olet pulassa! Jos hevosesi kuolee, et saa peltotöitä tehdyksi. Uuden hevosen hinnan säästämiseen menee vuosia. Ota leipä vasta ensi kierroksella.

Vastaus b: Hyvä juttu! Hevonen on sinulle todella arvokas, sillä ilman sitä et saa raskaita pelto- ja metsätöitä tehdyksi. Ota leipä ja jatka matkaa kotiin päin.

LIITE 7. Tarvikkeet

1. Noppa
2. Neljä pelinappulaa
3. Kysymyskortit
4. Ruisleipiä (esim. ruskeasta pahvista)
5. Neljä pientä lankakerää (tai paperille piirretty lankakerä)
6. Neljä pientä säkkikangaspussia (tai paperille piirretyt suolapussit)

Johanna Tikka

Elämää suomalaisella 1800-luvun maaseudulla

Pidin syyslukukaudella 2008 opetusharjoittelussani 75 minuutin oppitunnin 7.-luokkalaisille aiheesta *Elämää suomalaisella 1800-luvun maaseudulla*. Oppitunnista on kulunut kauan aikaa, mutta olen säästänyt siihen tekemäni suunnitelmat, siihen liittyvät aineistot sekä tuntipalautteessa tekemäni muistiinpanot. Tunti oli ensimmäisiä pitämiäni oppitunteja, ja varmaan myös siksi se on syöpynyt mieleeni. Tunnissa oli aineksia useammallekin oppitunnille. Opetuskokonaisuuden aihe oli kiehtova, sillä olin työskennellyt vuosina 2003 ja 2004 Seurasaaren ulkomuseossa, ja pyrin nyt hyödyntämään oppitunnilla museossa oppimiani tietoja ja taitoja. Käytin oppitunnilla valikoidusti myös suomalaista historiakulttuuria, muun muassa Väinö Linnan ja Mauri Kunnaksen teoksia.

Opetuskokonaisuus 1800-luvun maaseudusta – mistä oli kyse?

Oppitunnin yksityiskohtainen rakenne ilmenee liitteestä 1, joka on tunnin tuntisuunnitelma. Kysyin aluksi oppilaiden ennakkokäsityksiä aiheesta ja listasin niitä taululle. Tämän jälkeen kerroin heille kaupunkilaistaustaisesta valokuvaajasta Into Konrad Inhasta, joka polkupyörä kulkutvälineenään kiersi tallentamassa maaseudun elämäntapaa 1800- ja 1900-lukujen taitteessa. Inhan tarkastelijan asemaan eläytyen katselimme tuona aikana otettuja valokuvia maaseudulta. Kuvien tarkoituksena oli herättää mielikuvia elintasoltaan heterogeenisestä agraariyhteisöstä ja sen elämäntavasta.

Valokuvakatselmuksen jälkeen oppilaiden tehtävänä oli rakentaa ryhmätyönä maaseudun kylä asukkaineen. Kylä kuvaa maaseudun yhteiskuntaryhmiä ja elämäntapoja. Asukkaat tarinoineen eli puhekuplineen ovat liitteessä 2. Piirsin jokaiselle ryhmälle isolle paperille kylän taloineen, teineen, metsineen ja peltoineen. Nimesin talot ja paikat, jotta he tunnistaisivat kylän asukkaiden asuinpaikat. Asukkaat olivat hahmoja, jotka mukailin Mauri Kunnaksen *Koiramäen talossa* -teosta hyväksikäyttäen (Kunnas 2007). Esittelin teoksen heille mahdollista myöhempää omakohtaista tutustumista varten.

Kylän leikkaa-ja-liimaa -kokoamisen jälkeen seurasi yhteinen purku, jossa oppilaat saivat esitellä ryhmänsä työn ja kertoa havaintojaan kylän hahmoista. Vedin yhteen tunnin keskeisiä sisällöllisiä tavoitteita, jotka koskivat maaseudun asukkaiden elämäntapojen eroja ja yhtäläisyyksiä. Halusin antaa hyvin työskennelleille ryhmille myönteistä palautetta myös muun muassa siitä, että tunnin työtapoja koskevat tavoitteet onnistuivat. Työt kiinnitettiin luokan seinälle muiden nähtäväksi ja jotta niihin voitaisiin palata myös muilla oppitunneilla.

Oppilaiden lähtökohtia ja työtapojen valintaperusteita

Kyseinen oppilasryhmä oli vasta aloittanut historian opiskelun yläasteella, joten halusin keskittyä toiminnallisiin ja eläytymistä korostaviin työtapoihin, joissa opitaan sekä yksin että ryhmässä. Olin seurannut heidän aiempia oppituntejaan sekä historiassa että muilla tunneilla saadakseni luokasta ennakkokäsityksen.

Oppilaantuntemuksen perusteella opettaja voi valita tavoitteet, joiden saavuttaminen on realistisesti mahdollista. Aina ne eivät nouse pelkästään suoraan opetussuunnitelmista, vaan opettajan

työhön harjaantumisesta ja opetusryhmien kulloistenkin tarpeiden tunnistamisesta ja niihin reagoimisesta. Helsingiläiskouluissa tyypillisesti oppilaat tulevat 7. luokalle monista eri kouluista, ja 7. luokan alussa oppilaiden ryhmäytyminen on vasta alussa.

Työtapoja tunnille valitessani nojasin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2004, s. 7–8) yleiseen osaan, jossa käsitellään oppimiskäsitystä ja työtapoja seuraavasti:

- perusopetus perustuu oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi
- oppimisympäristön tulee tukea oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta ja edistää opettajan ja oppilaiden välistä vuoropuhelua ja ohjata oppilaita työskentelemään ryhmän jäsenenä
- opetuksessa käytetään oppiaineelle ominaisia menetelmiä ja monipuolisia työtapoja
- työtapojen tulee antaa mahdollisuuksia myös eri ikäkausille ominaiseen luovaan toimintaan, elämyksiin ja leikkiin
- työtavat tukevat oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista ja edistävät sosiaalista joustavuutta, kykyä toimia rakentavassa yhteistyössä sekä vastuun kantamista toisista.

Sisällöllisten tavoitteiden esittelyä ja erittelyä

Työn keskeisimpänä tavoitteena oli 1800-luvun yhteiskunnallisten ryhmien erojen käsittely, jotta 1900-luvun yhteiskunnallisten vastakkainasettelujen ymmärtäminen olisi myöhemmin mahdollista. Tämä tavoite nousee perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (POPS 2004, s. 147) historian osuudesta, jossa vuosiluokkien 7–9 historian opintojen keskeiset sisällöt ovat seuraavat:

Elämää 1800-luvulla ja kansallisuusaate

- elämää 1800-luvun Suomessa

Murrosten aika Suomessa

- sääty-yhteiskunnan mureneminen.

Tavoitteeni oli, että kuvaamalla 1800-luvun elämäntapojen erilaisuutta oppilaat käsittävät, mitä yhteiskunnan jakautuminen elämäntavoiltaan ja -mahdollisuuksiltaan erilaisiin ryhmiin tarkoitti. Halusin luoda mahdollisimman helposti ymmärrettävän kokonaisuuden, johon voitaisiin myös palata myöhemmässä opetuksessa.

Suunnitellessani työtä kysyin itseltäni: *Mitä tämä oppilaille opettaa? Mihin kasvatan heitä tällä? Millaisia päätelmiä oppilaat voivat tehdä kylästä opetuskeskustelussa?* Oppilaiden päätelmät olivat tunnin loppuyhteenvedossa seuraavanlaisia: *"Ne oli kaikki jotenkin köyhiä."* *"Suurin osa ihmisistä ei voinut vaikuttaa omaan asemaansa."* *"Ennen yhteiskunta oli epätasa-arvoinen."* *"Piti tehdä kauheen paljon töitä."* *"Ei voinut mennä kenen kanssa tahansa naimisiin."*

Perusopetuksen opetussuunnitelmaperusteet edellyttävät toki vuorovaikutustaitojen ja yhdessä rakennettavan tiedon lisäksi opetuksen edistävän "jäsenytyneen tietorakenteen muodostumista sekä taitojen oppimista ja niissä harjaantumista". Kuten Arja Virta (2002, 37) pohtii: "Vaikka se tieto, jota oppilaat koulun välityksellä eri oppiaineista omaksuvat, pohjautuu taustatietoihin, oppiaineen tietosisältö ei välttämättä ole analyttistä, systemaattista tai teoreettista, vaan yleensä monin tavoin yksinkertaistettua, kuvailevaa ja yleistettyä."

Tuntia suunnitellessani pohdin Arja Virran toteamus mielessäni, miten seitsemäsluokkalaisille voi opettaa suomalaisen maaseudun elämää sekä sosiaali- että kulttuurihistoriallisista näkökulmista ilman yksinkertaistamista, kuvailua ja yleistämistä? Stereotyyppisimmillään maaseudun asukkaat ovat länsisuomalaisia talonsa omistavia, vaihto- ja omavaraistaloudessa eläviä tilallisia, jotka asuvat koko ikänsä samassa pitäjässä. Osaltaan pyrin välttämään yksinkertaistamisen ongelmaa tuomalla hahmoihin heterogeenisyyttä ja lisäämällä heidän kertomuksiinsa kylän ulkopuolisista kontakteista kertovia asioita, kuten markkinoilla käymisen, ja lisäämällä sukulaisuus- ja ystävyys-suhteita läheiseen kaupunkiin. Luomassani kylässä liikkui myös kulkukauppias, joka toi tietoa kylän ulkopuolisesta maailmasta, ja pappilassa ja räätälin luona luettiin luonnollisesti sanomalehteä. Leikin muotoa luodessani hyödynsin sekä historia-alan koulutustani, relevanttia kirjallisuutta – kuten Matti Sarmelan kansanperinneatlasta (Sarmela 2007) – että historiakulttuurin tuotteita.

Opetustyössä muovautunut pragmatistinen kantani on, että tämänkaltaisen tietosisällön avulla oppilaiden kanssa voi ponnistaa kohti pohdiskelua, asioiden problematisointia ja historiallisen tiedon luonteelle ominaisten kysymysten esittämistä. Opetuksessa ei ole koskaan kyseessä vain *yhtä tietoa*, vaan samanaikaisesti opetustilanteessa on limittäin ja lomittain oppilaiden ja opettajan aktiivisessa käytössä monenlaista tietoa: sosiaalisisiin suhteisiin, oppiaineen tieteelliseen taustaan ja jäsentyneeseen tietorakenteeseen, oppiaineen heijastamaan kulttuuriin sekä opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen historiaan liittyvää tietoa. Arja Virran esittämä havainto on arvokas, ja sen muistaminen on paikallaan, kun minkä tahansa reaaliaineen opettajana suunnittelee opetusta ja pohtii omaa opettamisfilosofiaansa kokonaisuutena.

Koulussani monimuotoluokkaa opettava erityisopettajakollegani on rakentanut opettamisensa seuraavan teesin varaan: ”Lapsi nauttii siitä, että hän osaa ja oppii.” Yksinkertaisen lausahduksen varsin lohdullinen ja optimistinen idea on, että oppilaan osaamisen tunteen perustalle voi rakentaa ponnistelun ja uuden oppimisen, joista toivottavasti seuraa myönteisiä oppimiskokemuksia, uuden tiedon valloittamista.

Kansallisen katseen pulmien pohdintaa

Nykyisissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa minua vaivaa historia-aineen osalta sen sitoutuminen kansalliseen katseeseen – Suomen kulttuurivähemmistöjen elämäntapaa käsitellään hieman oppikirjoissa, mutta opetussuunnitelman perusteissa niitä ei oikeastaan ole olemassa. Niinpä pidettyäni tämän työn pohdin jälkeinpäin, miten paljon se itse asiassa ilmentääkin nykyisiä opetussuunnitelman perusteita. Käsittelen kokonaisuudessaan 1800-luvun elämäntapaa ainoastaan länsisuomalaisen peltoviljelys- ja kyläkulttuurin näkökulmasta, jolloin Suomen kulttuurialueiden erilaisuus ja olemassaolo jäävät pimentoon. Oivallukseni kehkeytyi sittemmin seuraavanlaiseksi: voidakseen ymmärtää jonkin ilmiön rajallisuuden, on hyödyllistä tutustua siihen ensin kaikkine rajoitteineen. Sen rinnalle nostetut ”vaihtoehdot” tai vastakkaiset näkemykset tuovat perspektiiviä ja auttavat ymmärtämään ilmiötä uudesta näkökulmasta. Toisin sanoen on turha murehtia, toteuttaako yksi tai kaksi oppituntia monipuolista historian opetusta tai historiakäsitystä – oppituntien ketjusta muodostuva kokonaisuus on tärkeämpi. Eläytymistä painottaneeseen harjoitukseen voi aina palata myöhemmin historian tieteellisyyttä osoittavilla havainnoilla ja pohdinnoilla. Tuonnemapana tässä tekstissä esittelen kehitysideoita, joilla oppitunti monipuolistuisi yllämainittujen näkökulmien osalta.

Tunnin arviointia käytännön toteutuksen ja vuorovaikutuksen osalta

Tuntisuunnitelmasta huomaa jälkikäteen hyvin, miten opetusuran alussa ja vieraan opetusryhmän kanssa on vaikeaa arvioida ajankäyttöä sekä rajata ja keskittää oppitunnin sisältöä tarpeeksi hyvin. Tavoitteita pohtiessa ja niitä arvioitaessa on hyvä tiedostaa, miten monia ulottuvuuksia yhteen oppituntiin on mielekästä ottaa.

Omana ajatuksenani oli yhdistää sekä sosiaalishistoriaa että folklorea historiallisen eläytymisen mahdollistajina, mikä ilmenee tunnin loppuosaan sijoitetuissa vaihtoehtoisissa kertoa oppilaille tuppikosinnasta, yöstelyperinteestä tai kertoa 1800-luvun lopun kauhutarina. Toiminnallisuutta ajattelin tuoda oppituntiin tekemällä kirkonpenkkiharjoituksen (liite 4). Jo tuntia tehdessäni arvioin, että nämä osuudet voidaan tarpeen vaatiessa siirtää myös seuraavaan tuntiin. Tuntisuunnitelmani loppuosa ryhmätyön purun jälkeisine vaiheineen jäi siis toteuttamatta. Tekemäläni kokonaisuudella voisi opettaa vaihdellen monenlaisia tietoja ja taitoja, mutta on viisasta valita niistä vain 1–2, joihin keskittyä tietyllä tunnilla tai tietyn ryhmän kanssa. Ennakointi, realismi, joustavuus ja tilanteisiin reagointi ovat ehdottomasti opettajan ammatin valtit ja harjoittelua vaativa taito.

Työtapojen vuoksi tunti edellytti erityisen selkeää tehtävänantoa, väljää aikatauluttamista jotta ei syntyisi kiireen tuntua, sekä tiivistä ohjausotetta ryhmiin ja oppilaisiin. Ryhmiä oli viisi, ja olin muodostanut ne ohjaavan opettajan oppilastuntemukseen nojautuen. Jokaisessa ryhmässä oli yksi välinevastaava, joka haki työhön tarvittavat materiaalit opettajan pöydältä ryhmälleen ja huolehti myös niiden takaisin palauttamisesta ja loppusiivoamisesta.

Osa ryhmistä pystyi työskentelemään varsin itsenäisesti, osassa ongelmia tuli sekä ryhmän jäsenten keskinäisten antipatioiden takia että käytännön toteutuksen osalta. En osannut etukäteen arvioida, että kaikille oppilaille lukeminen, värittäminen, leikkaaminen ja liimaaminen ovat lukutaidon tai hienomotoriikan vuoksi hyvin haastavia tehtäviä, joissa tarvitaan ryhmän sisälle selkeää opettajan antamaa tehtävänjakoa, jotta oppilaat voivat ponnistella heille sopivien tavoitteiden suuntaisesti. Tajusin myös tunnin kuluessa, että ohjeet olisi hyvä olla värillisellä paperilla jokaisen ryhmän työpöydällä koko ajan nähtävissä, jotta oppilaiden epätietoisuus seuraavasta työvaiheesta ei purkautuisi sijaistoimintoihin. Pyrin lievittämään oppilaiden turhautumista antamalla ryhmille ”jonotusvuoron”, eli kerroin järjestyksen, jossa tulisin auttamaan ja ohjaamaan ryhmiä. Luotin paljon myös siihen, että odottaessaan oppilaat huomaisivat ratkoa ongelmia omin päin, vaikkei toteutus vastaisikaan alkuperäistä ideaa.

Oppituntipalautteessa tuli esiin tunnin kaksijakoisuus: ensin oli oppilaiden osallistumisen kanalta aika passiivinen osuus, jonka jälkeen seurasi pitkä, intensiivisen vuorovaikutuksen ryhmätyöosuus ja lopuksi rauhoittuminen yhteiseen loppukäsittelyyn. Havainto oli osuva, ja pohdin itsekin tunnin alussa, olisiko oppilaita voinut jututtaa enemmän katsomistamme valokuvista. Harjoitustunneissa on aina tietty aikataulupaine, kun seuraavaa tuntia saman ryhmän kanssa ei ole mahdollista pitää. Tässä en ”lukenut”, että oppilailla olisi ollut ilmeistä kiinnostusta asiaan, ja ajattelin vaitonaisen ryhmän porskuttaa pian ryhmätyön pariin. Tällaisessa opetuksen hienosäädössä olen huomannut kehittyneeni paljon, kun ryhmät ovat tulleet tutuiksi ja kurssiaikataulut ovat omissa hypypysissä.

Kulttuuri-identiteetin ja kansainvälisyyden aihekokonaisuus historian opetuksessa

Ehdyttävillä aihekokonaisuuksilla vastataan ajan koulutushaasteisiin. Yksi 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden aihekokonaisuuksista on kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, jolle historia-aineella on paljon annettavaa. Etenkin pääkaupunkiseudun monikulttuurisissa lähiöissä on toki haaste sovitella kokonaisuutta koulun arkeen ja oppilaiden elämismailmaan, jossa oppilaat kulttuuri-identiteettiään rakentavat. Aihekokonaisuuden keskeiset sisällöt ovat ”oma kulttuuri, kotiseudun kulttuuri, suomalaisuus, pohjoismaalaisuus ja eurooppalaisuus”, ja niitä perustellaan sillä, että ”oppilaan tulisi sekä ymmärtää suomalaisen ja eurooppalaisen kulttuuri-identiteetin olemusta, löytää oma kulttuuri-identiteettinsä sekä kehittää valmiuksiin kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen ja kansainvälisyyteen” (POPS 2004, 36–37).

Peruskoulun yläluokkien historian opetuksen tehtävänä on nähdäkseni valottaa kansallista identiteettiä luotuna rakennelmana, johon voi perustaa identiteettinsä mutta myös suhtautua identiteetin historialliseen luomisprosessiin ja nykyisiin ilmenemismuotoihin kriittisesti. On myös hyvä pohtia, miten monikulttuurisuuden historiallisten juurien etsiminen ei lipsahta anakronismiksi. Yhteiskunnan monikulttuuriset piirteet ja niiden taustat ovat olleet ennen erilaiset, mutta hyvin perusteltu näkökulma opetuksessa on aikakaudesta toiseen jatkuva ihmisten ja yhteisöjen tarve välttää konflikteja ja pyrkiä yhteisymmärrykseen ja rinnakkaineloon.

Typologisoinnin ongelmia ja sisällöllisiä kehitysideoita

Eittämättä suurin osa harvaanasutun maan väestöstä asui eteläisessä Suomessa, mutta onko ”massojen historia”, eteläisen Suomen enemmistön elämäntapa, ongelmaton lähtökohta Suomen historian opetukselle? Maaseudun kyläyhteisö on yhä suomalaiskansallisen identiteetin keskeinen rakennusosa, johon on hyvä perehtyä historian opetuksessa. Opetuskokonaisuudessani jäi kuitenkin kokonaan pimentoon 1800-luvun Suomen se kulttuurinen monimuotoisuus, joka ilmeni esimerkiksi saamelaiskulttuureissa, itäsuomalaisissa perheyhtiöissä, rannikon kulttuuripiireissä ja kaupungeissa. Näiden piirteiden valottaminen ja omaksuminen onnistunee kuitenkin helpommin, jos oppilaat ovat ensin oppineet muutamia keskeisiä piirteitä 1800-luvun suomalaisesta yhteiskunnasta.

Pitäisin perusteltuna luoda opetuskokonaisuuden, jossa jakso ”Elämää 1800-luvun Suomessa” jaettaisiin esimerkiksi kulttuuripiireittäin osioihin. Toisaalta tämänkin jakson voi opettaa suurilta osin sellaisenaan, jos taustoittaa ja perustelee oppilaille aihepiirin rajausta. Lyhykäisimmillään voi esimerkiksi piirtää taululle Suomen kartan, johon rajaa Pohjois-Suomen, itäisen Suomen, rannikon ja peltoviljelyalueet, ja kertoo, että käsitellään vain yhden alueen elämäntapoja. Maantieteellinen ulottuvuus on toki vain yksi tapa jäsentää monikulttuurisuutta: esimerkiksi yhden maalaiskylän avulla voi kuvata sitä, miten eriytyneitä sääty-yhteiskunnan ryhmien elämämpiirit olivat.

Hieman suppeampana versiona laajentaisin suomalaisen yhteiskunnan ja elämäntavan kuvausta kytkien kylän asukkaat vuorovaikutukseen kaupungin kanssa. Kylän lähellä sijaitsevan sahan tai tukkisavotan kaltaisen konkreettisen esimerkin avulla metsätalouden ja Suomen talouden kytkeytyminen muuhun maailmaan olisi helpompaa havainnollistaa.

Sosiaalisia normeja tässä oppituntisuunnitelmassa valottaneen kauhutarinan vaihtoehtona voisi luettaa tai lukea oppilaille *Suomen lasten historia* -teoksesta (Kaakinen, Kuisma & Man-

ninen 2005) tarinan Viimeinen leipäpala, joka kertoo 1860-luvun nälkävuosista varattoman perheen lasten näkökulmasta. Nälkäkriisin käsittely purkaisi mahdollisesti romantisoitua käsitystä agraariyhteisön elämästä, jota ryhmätyön materiaali saattaa piirrosmaisuudessaan edistää. Toinen keino romantisoidun kuvan kyseenalaistamiseksi voisi olla pellonraivausta kuvaavan osuuden katsominen *Täällä Pohjantähden alla* -elokuvasta.

Kirjallisuus

Kaakinen, Jussi & Kuisma, Juha & Manninen, Kirsti (2005) *Suomen lasten historia*. Helsinki: Otava.

Kunnas, Mauri (2007) *Koiramäki. Koiramäen talossa*. Helsinki: Otava 2007.

Linna, Väinö (2007) *Täällä Pohjantähden alla* 1–3. Alku-teos 1959–1962. Neljäs korjattu painos. Helsinki: WSOY.

POPS 2004 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Sarmela, Matti: Suomen perinneatlas. Suomen kansankulttuurin kartasto, 2. 1. painos 1993. Elektroninen aineisto 2007: <http://www.kolumbus.fi/matti.sarmela/Suomen%20perinneatlas.pdf>. Tarkistettu 11.4.2011.

Virta, Arja (2002) Kohti aktiivista ja tutkivaa historian ja yhteiskuntatiedon oppimista. Lähtökohdat puntarissa. Teoksessa Jan Löfström (toim.) *Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhanella*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Lisäaineistoa tunnilla käytettäväksi:

I.K. Inhan valokuvia: http://commons.wikimedia.org/wiki/Category:I_K_Inha. Tarkistettu 14.4.2011

Seurasaaren ulkomuseon taloesittelyt: http://www.nba.fi/fi/seurasaari_museotalot. Tarkistettu 11.4.2011.

Yksityishenkilön ylläpitämä sukututkimussivu henkilötarinoineen: <http://www.sci.fi/~karielk/elkets.htm>. Tarkistettu 11.4.2011

LIITE 1: Tuntisuunnitelma (11.12.2008): Elämää 1800-luvun maalaiskylässä

AIHE	KÄSITTELYTAPA	AIKA
Oppilaiden mielikuvat 1800-luvun maaseudusta	TAULU: Kysely + lista asioista taululle kaikkien nähtäväksi	5 min
Valokuvia 1800-luvun maaseudulta – elintasoerot, eri ryhmien ja maan eri osien väliset erot	DIA + KARTTA: Matka Suomen halki I.K. Inhan valokuvia maaseudulta Mitä valokuvissa tapahtuu? Miten köyhät ja rikkaat elivät? Purku: mielikuvat – valokuvat	10 min
Maalaiskylän sosiaalinen rakenne ja asuminen	RYHMÄTYÖ: Maalaiskylä-pohjalle kiinnitetään asukkaat puhekuplineen Purku: elinkeinot, elintasoerot Varalla havaintoaineistona Mauri Kunnas (2007) dokumenttikameran avulla	40–50 min
Rahvas ja säätyläiset kirkossa	DEMO: Oppilaat asettuvat kirkon penkkiin yhteiskuntaryhmittäin, miesten ja naisten puolille EDELISEN KOHDAN HAHMOT KÄYTÖSSÄ Eturivi: papin perhe Keskirivi: talolliset, räätäli Takarivi: tilattomat	10 min
Nuorison seurustelu (romantiikkaa)	Säätyraajat, kirkonmäki kosintapaikkana + yöstely PUUKONTUPPI	10 min
Vanhan kansan tarinat (kauhua)	Millä ihmiset viihdyttivät itseään iltaisin, kun tuvassa oli pimeää eikä ollut nykyajan teknologiaa? DIA: Kauhutarina pappilan töihin kyllästyneestä rengistä	5 min
Kotona luettavaksi: kummitustarina pirulle pestauneesta rengistä		

LIITE 2: Maaseutukylän asukkaita

OHJE OPPILAILLE

Sijoittakaa oheiset maaseutukylän asukkaat kylän kartalle sen talon kohdalle, jossa he asuvat. Käyttäkää sinitarraa. Kun olette valmiit, pohtikaa kuka henkilöistä haluaisitte olla. Miksi?

Pastori Aarne Lundman:

“Asun pappilassa kirkon lähellä. Perheeseeni kuuluu vaimoni sekä neljä lasta. Pappilan alaisuuteen kuuluu kaksi torppaa, joiden isännät tekevät taksvärkkiä pelloillamme ja tuovat meille villalankoja ja viljaa maksuksi maillamme asumisesta. Perheeni tulee mukavasti toimeen. Pappina minä kastan kylään syntyvät lapset, vihin avioparit, siunaan kuolleet maan lepoon ja pidän jumalanpalveluksen sunnuntaisin. Kerron usein saarnani lisäksi kyläni asukkaille uutisia maailmalta sekä annan heille ohjeita maanviljelyksestä ja perhe-elämästä. Jos joku juovuspäissään tai muuten törmäilee, laitan hänet varoitukseksi muille jalkapuuhun kirkonmäelle!”

Pastorin rouva Sofia Lundman:

“Asun pappilassa perheeni ja talon palvelusväen kanssa. Päiväni kuluvat ompelustöissä ja palvelusväkeä ohjaten. Toisinaan soitan pianoa ja kirjoitan kirjeitä kaupunkiin ystävättärilteni. Välillä vierailen lähikaupungissa sisareni luona. Olen huolissani siitä, miten kylän rahvaan lapset niin monesti kuolevat kulkutauteihin ja kulkevat vähissä vaatteissa talvikylmälläkin.”

Torppari Maunu Jussinpoika:

“Asun kylän laitamilla torpassani, jonka isäni aikoinaan itse rakensi. Minä sain vanhimpana poikana jatkaa tässä torpan uutena isäntänä, siskoni ja veljeni lähtivät isoihin taloihin piioiksi ja rengeiksi. Viljelemme pientä suolle raivattua peltoa. Lisäksi meillä on hevonen, muutama porsas, pari lammasta ja kanoja. Torpparina en omista peltoja ja lähimetsiä, vaan olen pappilan vuokralainen. Koska minulla ei ole rahaa, teen pappilan pelloilla tietyn määrän töitä vuodessa maksaakseni vuokrani. Tulemme juuri ja juuri toimeen. Jos tulee huono sato, näemme nälkää.”

Antin talon Miina-piika:

“Lähdin kotoani mäkituvasta piiaksi Antin taloon 15-vuotiaana. Meitä oli mäkituvassa viisi lasta, eivätkä vanhemmat voineet minua enää kauempaa kotona elättää. Täällä herään aamulla neljältä aamulypsulle ja illalla pääsen nukkumaan yhdeksältä. Kaikki talon piikat ja rengit nukkuvat samassa tuvassa. Päivisin hoidan tilan eläimiä, teen ruokaa ja siivoan, illalla pimeän tultua kehräämme tuvassa villalankaa ja kudomme sukkia. Palkaksi saan ruuan ja vaatteita. Pestuuvii-kolla kerran vuodessa voisin vaihtaa piiaksi toiseen taloon, jos tahtoisin. Täältä en ole halunnut mihinkään lähteä, sillä olen ahkerana piikana saanut kiitosta työstäni.”

Mäkitupalaiset Juho ja Fredriikka:

“Olen Antin talossa renkinä kuudetta vuotta. Lähdin ihan nuorena poikana isäni torpasta sinne töihin. Kun menin naimisiin vuosi sitten saman talon Fredriikka-piian kanssa, muutimme tänne mäkitupaan asumaan. Rakensin sen itse hirsistä. Meillä on oma tupa ja pieni perunamaa, mutta maamme on vuokrattu Antin talon isännältä. Meidän on oltava hyvissä väleissä isännän kanssa, jotta saamme tässä asua ja käydä Fredriikan kanssa palkollisina Antin talossa töissä.”

Antin talon Kusti-renki:

“Tulin Antin taloon rengiksi kaksi vuotta sitten, enkä ole enää palveluspaikkaa halunnut vaihtaa, kun talon väki on niin reilua. Työpäiväni ovat pitkiä, yhdessä talon toisen rengin kanssa hoidamme hevoset, pellot, puukäsityöt ja kaadamme puita metsästä polttopuuksi ja rakennustarpeiksi. Haaveilen pääseväni naimisiin jonkin ison talon tyttären kanssa, niin voisin päästä isännäksi. Kenties kosin joskus tuota tämän talon Liisaa, se vaan on niin ylpeä luonteeltaan...”

Talollisen tytär Liisa Antintytär:

“Asun Antin talossa perheeni ja palkollisten eli piikojen ja renkien kanssa. Myös isäni vanhemmat eli minun mummoni ja vaarini asuvat meidän kanssamme. He ovat jo “eläkkeellä” eli syytingillä. Meitä lapsia on yhteensä kolme, ja minä olen vanhin. Haaveilen siitä, että menisin naimisiin jonkin ison talon pojan kanssa ja pääsisin isoon taloon emännäksi. Sitä varten olen opetellut taitavaksi emännäksi ja käsitöiden tekijäksi. Sopivia kosijaehdokkaista katselen sunnuntaisin kirkonmenojen jälkeen.”

Loinen Mikko:

“Minulla ei ole ollenkaan omaa kotia eikä perhettä, vaan olen loisena täällä Antin talossa. Teen päivisin työtä talon renkien kanssa, kesällä viljapellolla ja talvella tukkimetsässä, ja saan siitä ruokani. Iltaisin auttelen puutöissä, sillä olen hyvä veistämään puusta astioita ja vuolemaan päreitä, joilla tupa valaistaan iltaisin. Nukun yöt tuvan ovensuussa seinänvieruspenkillä. Jos tulee huonot ajat ja talossa on ruoasta tiukkaa, joudun etsimään uuden paikan asua.”

Räätäli Esko Halme:

“Minä olen lähes kaikille kyläläisille tuttu, sillä ompelen heidän vaatteensa. He tekevät itse kankaansa tai ostavat ne kulkukauppiaalta eli laukkuryssältä, ja minä otan mitat ja ompelen. Räätälin taidon opin läheisessä kaupungissa vanhalta räätälistä, jolla olin oppipoikana.”

Torpan isovanhemmat, Jussi ja Aino:

“Minä Jussi tämän torpan suon laitaan rakensin. Tein vuokrakontrahdin pappilan pastorin kanssa, sain torppaani tukkipuutkin pappilan metsistä. Poikani Maunu on nykyään isäntänä, minä en enää raskaita pelto- ja metsätöitä jaksa tehdä, kun on selkä niin huonona. Joskus ajan pappilan tilalla tehtyä voita kaupunkiin, siihen minä vielä kelpaan. Aino kehittää lampaistamme villoja pappilaan vietäväksi vuokran maksua varten ja katsoo pienten lasten perään.”

Torpan poika Aukusti:

“Meitä on kuusi lasta, minä olen vanhin. Yksi meistä kuoli viime keväänä, sai kuumetaudin eikä selvinnyt. Äiti on vieläkin murheissaan. Autan isää peltotöissä ja äitiä eläinten hoidossa niin paljon kuin pystyn, iltamyöhään asti. Kun on elonkorjuuaika, kaikki tekevät kamalasti töitä, minä menen monesti pappilaan auttamaan. Ehkä minusta tulee vielä pappilan renki, tai sitten jos pastori suostuu, tämän torpan vuokrakontrahtia jatketaan ja minä voin jatkaa tämän torpan isäntänä.”

Ison talon isäntä Antti Niilonpoika:

“Perin tämän talon isältäni Niilolta, joka jäi asumaan tähän pihapiiriin syytingille meidän huolehtiessa heidän vanhuudestaan. Isäni Niilo peri tämän isältään Kustilta, koska oli perheen vanhin poika, niin kuin minäkin. Olen saanut vain kolme tytärtä, ja olen huolissani, kuka tilaa minun jälkeeni jatkaa. Vanhimman tyttäreni ei ole vielä ilmaissut avioitumisaikaistaan, vaikka on jo 23-vuotias. Isäntänä päiväni kuluvat talon töissä, komennan renkejä ja huolehdin, että kaikki tulee tehtyä kunnolla. Metsästämyllä, kalastamalla, viljelemällä maata ja myymällä toisinaan voita kaupunkiin me tulemme toimeen. Palkollisia eli piikoja ja renkejä meillä on täällä yhteensä neljä.”

LIITE 3: Esimerkki sukututkimuksena kerätystä piian kertomuksesta opetuksessa hyödynnettäväksi

Piian kertomus palkollisena olostaan

“Minä olen kotoisin Taustialan Viljo Yli-Toukolasta, mutta yli 60 vuotta olen ollut täällä Elkelässä. Äitini asusti siellä muonalla. Mieheni isä oli tullut Messupitäjästä Penttilään, joka jäi vanhemmalle veljelle. Mieheni oli sen nuorempia poikia ja rupes siksi Haapaniemen torppariksi. Toinen veli oli Nekalan torppari Kangasalla.”

Näin muisteli Miina Elkelä syntyperäänsä Jaakko Suolahdelle vuonna 1945. Saman vuoden kesällä tallensi Seppo Suvanto toisen haastattelun, jossa Miina kertoo piiaksi joutumisestaan ja maaseudun palkollisten oloista:

“Miina Elkelä joutui 16-vuotiaana palvelukseen, kun veli sai talon. Meni naimisiin 22-vuotiaana ja siirtyi 27-vuotiaana Elkelän torppaan. Sai palkkaa 50 markkaa vuodelta sekä kahdet kengät ja 10 kyynärää valkoista kangasta. Kyllä vuoden täytyi olla samassa paikassa.

Kerran oli Yli-Toukolasta lähtenyt piika keskellä vuotta pois. Pojat saivat kiinni taipaleelta. Nämä olivat kiinnittäneet isonkellon aisaan, jolloin piika luuli herrojen tulevan tiellä eikä arvanut poiketa metsään. Annettiin sitten selkään, kun tuotiin takaisin taloon.

Itteviikon sai kukin niin pitkäksi kuin itse tahtoi. Mieluisalle palvelijalle annettiin lähtiessä lihaa ja leipää huonommistakin paikoista, joistakin isoista paikoista annettiin lehmän reisi, 15 leipää, varikoislimppu ja rievää.

Itteviikolla tehtiin itselle käsitöitä, kellä oli pellavia. Rengit tekivät itselleen tallukoita. Miehet eivät saaneetkaan vapaata juuri muuta kuin viikon.

Pestuumarkkinat olivat muiden markkinoiden ohella Kuhmalahdella, mutta Sahalahdella kuulusteltiin palvelijoita yksitellen talosta taloon. Hyvää koetettiin saada muuttamaan jo sangen aikaisin, ennenkuin toiset kerkisivät. Oli myös ämmiä, jotka toimittelivat palvelijoita. Kirkolla kyseltiin myös. Talot käyttivät myös palvelijoitaan kyselemässä, muuttaako joku toisesta talosta palvelukseen.

Palkasta ei ollut tavallisesti mitään eri sopimusta. Toiset saivat 80 markkaa, kun toiset saivat vielä 50 markkaa. Hyvälle maksettiin enemmän. Palkkaa muutettaessa saatettiin toisesta talosta toiseen.

Työaika oli sellainen, että aamulla noustiin klo 4 ylös, illalla valvottiin klo 9 saakka. Puhteina miehet tekivät rekiä ja astioita. Vaimoväki kehräsi ja kutoi sukkia.

– Lähde: <http://www.sci.fi/~karielk/elkets.htm>, tarkistettu 14.4.2011.

LIITE 4: Roolit kirkonpenkki-eläytymisharjoitusta varten

Pastori Aarne Lundman (SAARNASTUOLI, LUOKAN EDESSÄ)
Pastorin rouva Sofia Lundman (ETURIVI)
Pastorin poika Samuel Lundman (ETURIVI)
Pastorin tytär Aurora Lundman (ETURIVI)
Antin talon Miina-piika (TAKARIVI)
Mäkitupalainen Juho (TAKARIVI)
Mäkitupalainen Fredriikka (TAKARIVI)
Antin talon Kusti-renki (TAKARIVI)
Talollisen tytär Liisa Antintytär (KESKIRIVI)
Loinen Mikko (TAKARIVI)
Räätäli Esko Halme (KESKIRIVI)
Torppari Maunu Jussinpoika (TAKARIVI)
Torpan isoisä Jussi (TAKARIVI)
Torpan isoäiti Aino (TAKARIVI)
Torpan poika Aukusti (TAKARIVI)
Torpan emäntä Matleena (TAKARIVI)
Ison talon isäntä Antti Niilonpoika (KESKIRIVI)
Ison talon emäntä Maria, Antti Niilonpojan vaimo (KESKIRIVI)

Jere Linnanen

Väittelyn käyttö historian opetuksessa

Väittelyn luominen oppitunnilla on yleisesti hyväksytty menetelmä, johon opettajaa on myös kannustettu erilaisissa opettajanoppaissa ja didaktisissa artikkeleissa. Asia on ollut esillä myös muun muassa Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeessa, kun on kartoitettu erilaisia opiskelijoiden osallistumista ja aktiivisuutta edistäviä työskentelymuotoja: ”Yhtenä ehdotuksena esitettiin väittelyn hyödyntämistä opetusmenetelmänä. Oman perustellun mielipiteen ilmaiseminen ja toisaalta erilaisten mielipiteitten yhteensovittaminen nähtiin oleelliseksi aktiivista kansalaisuutta kehittäväksi tekijäksi.” (Siikaniva 2005, 83.)

Monet väittelyitä käyttäneet opettajat ovat kuitenkin saattaneet havaita oppitunnin luisuvan helposti muodottomaksi riitelyksi muutaman aktiivisen oppilaan välillä. Väittely on siis periaatteessa hyvä menetelmä, mutta siinä on ongelmansa: Miten saada kaikki oppilaat mukaan väittelyyn? Miten estää väittelyä muuttumasta epäargumentoivaksi riitelyksi, joka pahimmillaan heijastaa luokan sosiaalista hierarkiaa? Miten kytkeä väittelyprosessiin uutta tietoa ja oppimista vanhojen ennakkoluulojen kertaamisen sijaan?

Tässä esiteltyt ajatukset nojautuvat aktivoivan oppimisympäristön ideaaleihin. Lähinnä kyseessä on käytännön tarpeisiin tehty menetelmä parempien väittelytilanteiden luomiseksi oppitunnille. Tekstin loppupuolella annan myös esimerkin rakentamastani väittelystä.

Onnistuneen väittelyn rakenne

Mikä on onnistuneen väittelyn määritelmä? Oma määritelmäni on pitkälti sama kuin muissakin työmuodoissa: onnistuneen työmuodon tunnistaa siitä, että niin opettaja kuin oppilaat tietävät koko harjoituksen ajan, mitä heidän pitäisi tehdä, ja tilanteessa syntyy uutta oppimista. Onnistuneen väittelyn kesto, säännöt ja oppimistavoitteet ovat siis jo ennalta tiedossa. Väittelyn alustamiseen onkin käytettävä aikaa ennen tuntia.

Väittelöllä on oltava ennaltamääritellyt säännöt, jotta yllä olevat tavoitteet toteutuisivat ja väittely ei riistäytyisi joidenkin aktiivisten oppilaiden keskinäiseksi riitelyksi. Näitä sääntöjä kutsun väittelyn rakenteeksi. Väittelyn rakenne on syytä käydä läpi huolella oppilaiden kanssa ennen väittelyn aloittamista, jotta kaikki ovat sitoutuneita ja toivottavasti myös innostuneita tulevasta väittelystä. Olen itse soveltanut väljästi erilaisia väittelyformaatteja ja päätynyt seuraavanlaiseen rakenteeseen: puheenjohtajien avaukset – salamakierros – yleinen väittely.

Väittely on jaettu kolmeen osaan, jotka ovat kaikki erilaisia. Puheenjohtajan avauksissa väittelyn kahden osapuolen itse määräämät puheenjohtajat tuovat oman puolensa tärkeimmät väitteet esille minuutin pituisessa puheenvuorossa. Tämän jälkeen seuraa salamakierros, johon väittelyn osapuolet valitsevat molemmat neljä henkilöä. Salamakierrokseen valitut henkilöt asettuvat kahteen riviin osapuolet vastakkain. Jokainen salamakierrokseen valittu saa 30 sekunnin puheenvuoron ja puheenvuorot siirtyvät jatkuvasti väittelyn osapuolelta toiselle. Puheenvuorot kulkevat seuraavasti: 1A–2A–1B–2B–1C–2C–1D–2D. Väittely siis elää keskustelijoiden vaihtuessa.

Viimeisenä seuraa väittelymuoto, jossa osapuolet pyytävät vuorotellen puheenvuoroja väittelyn puheenjohtajana toimivalta opettajalta. Väittelyn kolmannessa osassa on tärkeää, että opettaja väittelyn puheenjohtajana antaa jokaisen puheenvuoron itse eikä väittely riistäydy huuteluksi. Näin opettaja voi luoda luokkaan sääntöihin perustuvan turvallisen ilmapiirin ja antaa puheenvuoroja myös muuten sivuun jääville oppilaille, jotka usein innostuvat väittelyn viimeisessä vaiheessa viittaamaan. Yleisen väittelyn pituutena olen pitänyt noin kahdeksaa minuuttia. Kokonaisuudessaan väittely vie siis aikaa 14 (2+4+8) minuuttia. Tietysti siirtymävaiheisiin on syytä myös varata aikaa.

Yllä esitetyllä väittelyn rakenteella on monia etuja luokkahuonetilanteessa. Väittelyn rakenteen selvä esittäminen esimerkiksi Powerpointin avulla saa oppilaat innostumaan uudesta työmuodosta. Rakenne on tarpeeksi selkeä ja samalla riittävän jännittävä. Lisäksi rakenne tarjoaa väittelylle sen rungon, jota se varsin usein kaipaa. Väittely etenee ikään kuin luonnollisesti aktiivisten oppilaiden harteilta yleiseksi keskusteluksi. Myös väittelyn teemat kasvavat väittelyn mukana, jos väittelyn osapuolille annetaan väittelyn osien välillä hieman aikaa taktikoida ryhmänä ja miettiä yhdessä esimerkiksi vasta-argumentteja toisen ryhmän viimeisimpiin argumentteihin. Opettajan rooliksi jää toimia väittelyn puheenjohtajana, joka ohjaa väittelyä sääntöjen mukaisesti kelloa tarkkaillen. Väittelyn osien välillä puheenjohtajan on hyvä antaa palautetta osapuolten suorituksista ja etenkin argumentaatiotaidoista. Lopuksi opettaja voi puheenjohtajana halutessaan julistaa väittelyn voittajan – tietysti tarkasti perustellen molempien osapuolten hyvät argumentit ja kehityskohteet. Väittelyn tulisi kuitenkin olla turvallista argumenttitaitojen hiomista pilke silmäkulmassa.

Väittelyn paraskaan rakenne ei suoraan tue muuta kuin argumenttitaitojen oppimista. Tiedollinen oppiminen ei synny vain väittelystä keinoilla tiedoilla. Opettajan valmistava materiaali onkin ensiarvoisen tärkeää onnistuneelle väittelylle ja etenkin uuden tiedon oppimiselle. Väittelyn ideana onkin pohjimmiltaan se, että oppilaat alkaisivat käyttää heille annettua tietoa soveltavasti hyödykseen. Ennen väittelyä osapuolille tulisi antaa aikaa noin 15 minuuttia materiaaliin tutustumiseen ja puheenjohtajan sekä salamavuorolaisten valintaan. Osapuolia on hyvä kannustaa luomaan väittelystrategia, johon kuuluvat ryhmän työnjaon lisäksi pääargumenttien ideoiminen ja mahdollisten vasta-argumenttien alustava mietintä. Parhaimmassa tapauksessa ryhmä on päättänyt pääargumenttinsa jo ennen väittelyä, jolloin puheenjohtajankin avaus on osa ryhmän yhteistä väittelystrategiaa. Tämä tarjoaa väittelyyn osallistujille erilaisia rooleja: jotkut voivat olla ryhmän sisäisiä ideapankkeja, kun taas toiset voivat olla ryhmän edustava julkisivu.

Yleensä ryhmät kannattaa jakaa mielivaltaisesti, mutta voi olla hyvä idea kysyä, onko jollakulla erityisen vahvoja mielipiteitä aiheesta puolesta tai vastaan. Näistä vahvan mielipiteen omavasta henkilöistä tulee usein hyviä oman osapuolensa puheenjohtajia. Ei ole kuitenkaan haitaksi, jos osallistujat joutuvat perustelemaan oman mielipiteensä vastaista kantaa – tällöin oppilaalle usein syntyy turvallinen rooli, jonka takaa hän voi harjoitella argumentaatiotaitoja ja tiedon soveltamista.

Esimerkki väittelystä ja väittelymateriaalista: Israelin ja Palestiinan konflikti

Israelin ja Palestiinan kriisi on ratkaisemattomuudessaan varsin otollinen aihe väittelylle. Tämä esimerkki perustuu lukion Kansainväliset suhteet -kurssilla pitämäni oppituntiin, jossa käytin väittelyä oppimista tukevana menetelmänä. Halusin väittelyn kautta saada ryhmän paremmin ymmärtämään, miksi konfliktia ei saada ratkaistua ja miksi konfliktin molemmat osapuolet voivat olla täysin varmoja omasta oikeasta olemisestaan. Halusin antaa väittelyn molemmille osapuolille puolueellista materiaalia, jotta heidän perspektiiviinsä saataisiin mahtumaan Lähi-idän konfliktin osapuolten erilaiset perustelut.

Käytin materiaalina sekä video-otteita että erilaisia tekstejä. Kurssin opettajanoppaasta löytyi muutamia yksinkertaistettuja puolesta ja vastaan -argumentteja, jotka monistin ryhmälle. Kuitenkin varsinaisen kirjallisen materiaalin muodostivat www.islamtampere.com -sivustolla julkaistu kannanotto Israelin ja Palestiinan kriisiin sekä yksipuolisuudessa samalle tasolle yltävät vapaana evankelistana tunnetun Juha Ketolan mielipidekirjoitus *Keskisuomalaisessa* ja Kokoomusnuorten silloisen puheenjohtajan Wille Rydmanin kannanotto samaan asiaan. Molemmat osapuolet antavat vastapuolen edustajista kuvan säälimättöminä terroristeina, jotka tieteen tahdon haluavat tuhota toiveet rauhasta ja vahingoittaa siviileitä. (Katso liitteet 3–5.)

Näytin lisäksi verkkopalvelu youtube.com -sivuilta videoita Sabran ja Shatilan tragediasta sekä Jihad-videon, jossa fundamentalisti-islamilainen kertoo ajavansa juutalaiset mereen sinkojen ja muiden aseiden komeilla taustalla (katso lähdetiedot kohdassa Sähköinen materiaali). Näytin kuitenkin Jihad-videon vain Israelin puolesta väittelevälle ryhmälle ja toisen videon Palestiinan puolesta väittelevälle ryhmälle. Samalla periaatteella jaoin kirjallisen materiaalinkin. Pyrin siis tietoisesti luomaan väittelyn osapuolten välillä vastakkainasettelua, jotta he myöhemmin ymmärtäisivät sukupolvia kestäneen konfliktin syvään uurtunutta luonnetta.

Näin tärkeä vastakkainasettelu toki tarjoaa väittelylle hedelmällisen maaperän, mutta väittelyn jälkeen opettajan on tärkeää asettaa asia laajempaan perspektiiviin ja esittää kokoava katsaus Israelin ja Palestiinan historiasta. Näin samastuminen konfliktin johonkin osapuoleen on välivaihe itse konfliktin ymmärtämisessä ja toimii samalla myös argumentaatio- ja empatiaharjoituksena. Joskus väittely voi tuoda esille mustavalkoisen ajattelun absurdiuden, kun esimerkiksi väittelyn osapuolet ajautuvat pattitilanteeseen, jossa molemmat perustelevat oikeuttaan maahan Jumalan lupauksella.

Kuten kaikessa opetuksessa, väittelykään ei saisi olla puolueellisesti valmisteltu. Molempien osapuolten materiaalin pitäisi olla tasavahvaa. Tarkoituksena ei ole opettaa suoraan mitään tiettyä näkökantaa, vaan pikemminkin opettaa argumentaatio- ja ajattelutaitoa sekä tiedon soveltamista käytännössä. Väittelyn kautta oppilaat ja opiskelijat voivat oppia myös arvokasta kriittisyyttä kirjoitettua tekstiä kohtaan ja toivottavasti myös useamman näkökulman tarpeellisuuden merkityksen.

Väittelyä voidaan käyttää syventävänä menetelmänä monessa muussakin aiheessa. Esimerkiksi kylmän sodan käsittelyn johdannoksi voi sopia kapitalismi vastaan kommunismi -väittely. Yhteiskuntaopissa sopivia aiheita on runsaasti: yleinen asevelvollisuus, NATO-jäsenyys ja vaikkapa rangaistusten suhde rikoksiin. Väittely voi myös syventää historiallista ymmärtämystä – miksipä väittelyä ei voitaisi muodostaa esimerkiksi svekomaanien ja fennomaanien teesien ympärille tai katolisen kirkon ja reformaation vastakkainasettelun varaan?

Kirjallisuus

Siikaniva, Anu (2005) Katsaus vuonna 2004 järjestettyihin aluekokouksiin. Teoksessa Jukka Rantala & Anu Siikaniva (toim.) *Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena*. Helsinki: Helsingin yliopisto, historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 75–86.

Sähköinen materiaali

Propagandavideo Sabran ja Shatilan tragediasta: <http://www.youtube.com/watch?v=kvj9JLVRuDI>; haettu 11.12.2010. Propagandavideo Jihadista: <http://www.youtube.com/watch?v=rleFpY402vM&>; haettu 11.12.2010.

LIITE 1: Opettajan muistilista väittelyn luomiseen

1. Valitse aihe, materiaalit ja opetustavoite hyvissä ajoin.
2. Anna halutessasi edellisellä tunnilla yleistä taustamateriaalia kotiin luettavaksi (esimerkiksi oppikirjan kappale).
3. Alusta väittelyn rakenne rauhallisesti ja selkeästi.
4. Jaa luokka kahteen väittelyn osapuoleen joko mahdollisesti edellä tiedustellun kannan mukaan tai sattumanvaraisesti.
5. Anna osapuolille aikaa tutustua jakamaasi materiaaliin sekä valita puheenjohtajat ja salama-vuorolaiset.
6. Vie väittely läpi ennalta sovitun rakenteen ja aikataulun mukaisesti. Muista palaute ryhmille.
7. Kertaa väittelyn aihe opettajajohtoisemmin ja neutraalimmin.
8. Kysy menetelmästä palautetta myös oppilailta/opiskelijoilta.
9. Kehitä omaa väittelymenetelmääsi haluamaasi suuntaan oman kokemuksesi, saadun palautteen ja valitun aiheen mukaan.

LIITE 2: Esimerkki 75 minuutin oppitunnin tuntisuunnitelmasta

1. Tunnin aloitus ja väittelyn rakenteen alustaminen (10 min)
2. Materiaaliin tutustuminen, puheenjohtajien ja salamavuorolaisten valinta (15 min)
3. Väittelyn kulku, välipalautteet ja loppupalautteet väittelijöille (20 min)
4. Kokoava Powerpoint-esitys aiheesta (25 min)
5. Tunnin lopetus ja mahdollinen tehtävänanto kotiin (5 min)

Liite 3: Kannanotto: Koko Umma (muslimien yhteisö) vapaan Palestiinan puolesta.

Kannanottoa on lyhennetty ja muokattu opetustarkoitukseen. Alkuperäinen kannanotto sivulla <http://www.islamtampere.com/palestiina.htm>, haettu 11.12.2010.

VAPAAAN PALESTIINAN PUOLESTA

1. Kansainvälistä lakia rikotaan

Miehitys on YK:n päätöslauseen vastainen, mutta länsivallat eivät pakota Israelia noudattamaan kansainvälisiä lakeja, vaan antavat hiljaisen tukensa Israelin harjoittamalle valtioterrorille. Toisaalta kun palestiinalaiset puolustautuvat kotimaansa miehittäjiä vastaan, leimataan heidät terroristeiksi. Jos on sota [...] silloin sodan toisellekin osapuolella on oikeus käyttää keinoja voittaakseen käynnissä olevan sodan. Kumpi on terroristi: onko maansa ja kansansa vapauden puolesta taisteleva palestiinalainen taistelija vai F16-hävittäjällä 1000 kilon pommia asuinalueella ampuva ja panssarivaunulla asuintaloja tuhoava Israel terroristi?

2. Perusihmisoikeuksia poljetaan

Palestiinalaisilla ei ole mahdollisuutta elää omassa maassa vapaasti ja ihmisarvon mukaisesti. Heidä nöyryytetään joka päivä: työmatkalla, koulu- ja sairaalakäynneillä. Ihmiset eivät pääse viljelysmaillaan ja Israel tuhoaa mielivaltaisesti heidän viljelymaitaan ja kotejaan ilman min-käänlaista pelkoa, että siitä voisi joutua tilille. [...]

[3]. Intifada [kansannousu] on nyt kansainvälinen

Intifada alkoi pikkupoikien kivenheitolla ja palestiinalaisten yleislakoilla. Israel ja sen tukijat eivät halunneet ymmärtää tätä tyytymättömyyttä ja yleistä mielipiteitä, vaan he yrittivät tukahduttaa tämän mielenilmaisun väkivallalla. Sen seurauksena on kuollut tuhansia palestiinalaisia miehiä, naisia, vanhuksia ja lapsia, jopa pikkuvauvoja. Kivenheitosta alkaneesta intifadasta on tullut tänä päivänä maailmanlaajuinen [...]

[4]. Sotapäätös islamia vastaan tehty [uskonnollisin perustein]

USA ja Israel käyvät sotaa Islamin uskoa vastaan, muutama esimerkki väitteen tueksi;

- Juutalaiset pitävät itseään Jumalan valitsemana kansana ja väittävät, että Israelin lipussa olevat kaksi viivaa symboloivat Eufratia ja Niiliä ja että heidän on saatava nämä maa-alueet itselleen, mutta näillä alueilla asuvat jo palestiinalaiset, joista valtaosa on muslimeja ja heistä on päästävä eroon jollakin tavalla. [...]
- Tunnetusti USA:n entiset presidentit kiertelevät eri tilaisuuksissa, puhuvat puoli tuntia ja kuitaavat siitä puoli miljoonaa dollaria. Tämän tapaisessa tilaisuudessa nykyisen presidentin isä, entinen presidentti Bush sanoi eräässä yliopistossa pitämässään puheessaan: ”Me voitimme kommunismin, ja kun Jumalan poika Jeesus tulee toisen kerran maan päälle, niin me luovutamme hänelle maailman ilman muslimeita...”

Liite 4: Kokoomusnuorten kannanotto 2.1.2009

Kannanottoa on lyhennetty opetustarkoitukseen. Alkuperäinen kannanotto sivulla <http://www.kokoomusnuoret.fi/index.php/kannanotot/48-israelilla-taeysi-oikeus-puolustaa-itseaeen>, haettu 11.12.2010.

Kokoomuksen Nuorten Liitto hämmästelee sitä tapaa, jolla kansainvälinen yhteisö tuntuu toistuvasti reagoivan Lähi-idän väkivaltaisuuksiin. ”Kun Hamas pommittaa Israelin siviiliväestöä, ei kukaan tunnu reagoivan mitenkään” ihmettelee kokoomusnuorten kansainvälispoliittisen työryhmän puheenjohtaja Wille Rydman. ”Vasta, kun Israel useiden varoitusten jälkeen vastaa tuleen, tulee kansainvälisen yhteisön tuomio.”

Kokoomusnuorten mielestä ei ole kovin tavatonta, että itsenäinen ja suvereeni valtio puolustaa aluettaan siviileihin kohdistuvilta hyökkäyksiltä. ”Vai ajatellaanko tässä jonkinlaisella sumealla logiikalla niin, että terrorismia voi katsoa läpi sormien mutta että maanpuolustus on tuomittavaa”, Rydman kummastelee.

Parannettavaa toiminnassaan Lähi-idän suhteen olisi kokoomusnuorten mielestä niin YK:lla, EU:lla kuin suomalaisilla tiedotusvälineilläkin. ”YK tuntuu heräävän vasta, kun Israel tekee jotain. EU puolestaan on sitkeästi kieltäytynyt luokittelemasta esimerkiksi Hizbollahia terroristijärjestöksi. Suomalainen media taas antaa tapahtumista turhan yksipuolisen kuvan eikä esittele riittävästi konfliktien taustoja”, Rydman luettelee. [...]

LIITE 5: Juha Ketolan mielipidekirjoitus *Keskisuomalaisessa* 9.1.2009

Mielipidekirjoitusta on lyhennetty opetustarkoitukseen. Alkuperäinen mielipidekirjoitus sivulla <http://www.ksml.fi/mielipide/mielipidekirjoitukset/israel-ja-gaza/328972>. Haettu 11.12.2010.

Israelin tavoite on yksinkertainen: terroritoiminnan ja -iskujen lakkauttaminen Gazasta Israelin puolelle, sekä terroristien aseiden salakuljetuksen hillitseminen Siinailta Gazaan.

- Vuodesta 2003 lähtien Israeliin on ammuttu Gazasta 9 400 rakettia ja kranaattia. [...]
- Tulitauon aikana (kesäkuu 19 – joulukuu 19, 2008) ammuttiin Gazasta Israelin alueelle 543 rakettia ja kranaattia.
- Israelin puolustusvoimien kohteena ovat 20 000 Hamasin terroristia, mutta Hamas hakee umpimähkäisiä kohteitaan 750 000 israelilaisen siviilin joukosta.
- Gaza-operaation alkamisen jälkeen (27.12.08) on Israelin puolelta avattu rajat 450 avustuskuorma-autolle sekä 10 ambulanssille.
- Israel soitti operaation alkupäivinä 90 000 puhelua palestiinalaisia siviilejä varoittaakseen, on lähettänyt tekstiviestejä, ilmoittanut varoituksia etukäteen radiossa sekä jakanut varoittavia lentolehtisiä välttääkseen siviilivahinkoja Gazan alueella.
- Israelin sotilaat ovat asepuvuissa, Hamas-terroristit ovat siviiliasuissa siviilien keskellä.

Niin että kuka hyökkää ja on kenenkä kimpussa? Kuka tähtää siviileihin ja kuka ei? Ja kuka haluaa normaalia elämää rauhallisissa oloissa ja kuka ei?

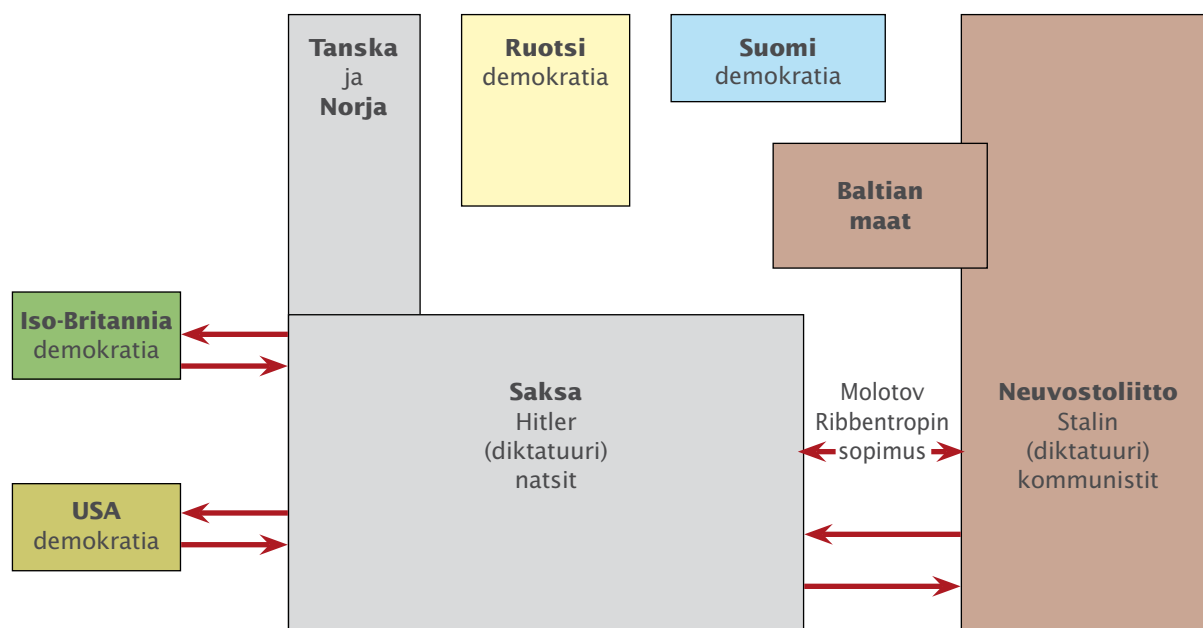
Juuso Myrntinen & Toni Pohjanoksa

Välirauhan sisäpiiri – keskusteluharjoitus

Tässä keskusteluharjoituksessa oppilaat tutustuvat Suomen talvisodan jälkeisiin ongelmiin ja ottavat valtion asioista päättävän politiikan roolin yrittäessään ratkaista Suomen pulmallista ulko- ja sisäpoliittista tilannetta. Harjoitus sopii niin peruskoulun 8.-luokkalaisille kuin lukiolaisillekin.

Taulukuva

Tehtävä aloitetaan opettajajohtoisesti piirtämällä taulukuva Suomen asemasta kansainvälisellä näyttämöllä. On hyvä aloittaa piirtäminen Suomesta ja täydentää kuviota oppilailta kysymällä esimerkiksi minkälaiset Saksan ja Neuvostoliiton välit ovat, kuka oli Neuvostoliiton johtaja ja mitkä valtioista olivat demokratioita?



Sisäpiirin esittely

Oppilaat tutustuvat hallituksen sisäpiirin henkilöihin lyhyesti. Tehtävän fokus ei ole henkilöiden historiallisesti tosiasiallisiin mielipiteisiin tutustuminen tai niihin sitoutuminen keskustelussa. On kuitenkin hyvä tuoda esille, kuinka suurta valtaa he valtiossa tuolloin käyttivät tehden suuria päätöksiä, joista jopa presidentti Kallio pidettiin tietämättömänä. Tässä tehtävässä oppilaat eläytyvät vastaavaan tilanteeseen kuitenkin omana itsenään. Henkilöhahmot ovat mukana pääasiassa ilmapiirin elävöittäjinä.

Katso oheiset henkilökortit.



Ylipääällikkö Carl Gustaf Emil Mannerheim

- Ammattisotilas, jonka aselaji on alun perin ratsuväki.
- Palveli 30 vuotta keisarikunnan Venäjän armeijassa ja on mm. Venäjän ja Japanin välisen sodan sekä ensimmäisen maailmansodan veteraani.
- Itsenäisen Suomen kaikkien sotien ylipääällikkö, josta tulee myöhemmin myös presidentti.
- Eräs Suomen historian keskeisiä hahmoja.

- *"Saksa ja Neuvostoliitto keräävät selvästi voimia toisiaan vastaan! Ne joutuvat sotaan ennen pitkää ja olemme pahasti niiden välissä!"*
- *"Meillä ei ole yhtäkään liittolaista, Suomi on täysin yksin!"*
- *"Mielestäni armeijan voimaa on vahvistettava!"*
- *"Ruotsi ei ole sotilaallisesti vahva kumppani!"*
- *"Sotilaallisen avun saaminen USA:sta tai Isosta-Britanniasta on käytännössä mahdotonta!"*
- *"Natsien ideologia arveluttaa minua niin kuin muitakin, mutta Saksasta voisimme saada ostettua aseita ja varusteita!"*



Puolustusministeri kenraaliluutnantti Rudolf Walden

- Suomalainen liikemies, teollisuusjohtaja ja Yhtyneiden Paperitehtaiden perustaja.
- Mannerheimin luottomies.
- Kohosi sotilasarvoltaan lopulta jalkaväenkenraaliksi asti.

- *"Kaupat ovat tyhjillään! Ruokaakaan ei ole riittävä kaikille!"*
- *"Meillä on Karjalasta 420 000 evakkoa, joilla ei ole kotia!"*
- *"Kaupungit ovat yhä talvisodan pommitusten jäljiltä raunioina!"*
- *"Suomi ei mielestäni saa jäädä Saksan ja Neuvostoliiton sotakentäksi!"*
- *"Paljon hyvää viljelysmaata luovutettiin rauhassa Neuvostoliitolle! Kansa on rauhasta katkera!"*
- *"Talvisodassa haavoittuneita on valtavasti, monet naiset jäivät leskiksi ja lapset vaille isiä!"*
- *"Heitä on autettava!"*
- *"Stalin vastustaa Suomen ja Ruotsin liittoutumishankkeita!"*



Pääministeri Risto Ryti

- Kansallisen edistyspuolueen poliitikko, kansanedustaja, Suomen Pankin pääjohtaja, valtiovarainministeri, pääministeri ja myöhemmin myös Suomen presidentti.
- Piti yllä erityisesti Suomen suhteita Isoon-Britanniaan ja Yhdysvaltoihin.
- Yleisradion Suuret suomalaiset yleisöäänestyksessä (2004) suomalaisten mielissä toinen sija Mannerheimin jälkeen.
- "Suomi kaipaa kipeästi kauppakumppaneita! Ihmisillä ei ole töitä ja kauppojen hyllyt ammottavat tyhjillään!"
- *"Talvisotaa ei ole vielä unohdettu ja kansa pelkää kommunismia!"*
- "Kansa on epäluuloinen Saksaa kohtaan, koska natsit eivät toimi demokraattisesti ja lietsovat sotaa!"
- *"Mikään valtio ei tule idealismin vuoksi auttamaan Suomea!"*
- "Neuvostoliitto haluaisi ostaa Petsamon nikkeliä!" (metallia aseita varten)
- *"Neuvostoliitto haluaisi oikeuden kuljettaa joukkojaan maitse Hankoon!"*



Ulkoministeri Rolf Witting

- Merentutkimuslaitoksen professori, kansainvälisestäkin arvostettu merentutkija.
- Helsingin osakepankin pääjohtaja.
- Ruotsalaisen kansanpuolueen poliitikko, kansanedustaja ja ministeri.
- Hyvin saksalaismielinen.
- "Baltian maat joutuivat Neuvostoliiton miehittämiksi, kun yrittivät selvitä neuvottelemalla!"
- *"Neuvostoliiton toiminta ärsyttää suomalaisia! Stalin yrittää jatkuvasti puuttua Suomen sisäisiin asioihin!"*
- "Pohjoismaista Tanska ja Norja ovat Saksan valtaamia! Kauppareitit USA:han ja Isoon-Britanniaan ovat poikki!"
- *"Hitler vastustaa Suomen ja Ruotsin liittoutumishankkeita!"*
- "Saksa haluaisi ostaa Petsamon nikkeliä!" (metallia aseita varten)
- *"Saksa haluaisi oikeuden kuljettaa joukkojaan Suomen halki Pohjois-Norjaan!"*

Roolit jaetaan

Opettajan ohje: kirjoita taululle seuraavat kysymykset:

- 1) Mitä ongelmia Suomella talvisodan jälkeen oli?
- 2) Miten Suomen pitää mielestäsi toimia muiden maiden kanssa?
- 3) Entä miten Suomen pitää mielestäsi toimia maan sisäisten asioiden osalta?

Oppilaat jaetaan neljän hengen ryhmiin, joissa jokaisella oppilaalla on oma ”roolinsa” eli henkilö oheisista henkilökorteista. Ajatuksena on saada aikaan keskustelu, jossa oppilaat pyrkivät korttien antamien tietojen, muiden pohjatietojensa, mielikuvituksensa ja mielipiteidensä avulla kehittämään mielestään parhaat toimintamallit Suomen valtiolle vaikeina aikoina. Jokaisen lapussa olevat ”mielipiteet” tai faktat eivät suoranaisesti liity kyseiseen henkilöön, vaan ovat ainoastaan tapa tuoda pöytään keskusteltavia aiheita.

Jos keskustelu ei ota luontevasti alkaakseen, voit yrittää ohjailla keskustelua avustavilla kysymyksillä, kuten mitä mieltä olette Saksasta, pitäisikö Suomen etsiä liittolaista tai mikä on mielestänne välirauhan ajan Suomen suurin ongelma?

Varo ampumasta villejä ideoita alas! On tärkeää, että ryhmissä säilyy ilmapiiri, jossa kaikki ajatukset otetaan vakavasti huomioon. Pyri kuitenkin saamaan oppilaat perustelemaan ratkaisunsa aina sota-ajan tosiasioiden kautta.

Luokkakeskustelu eri ryhmien ratkaisuksista

Päätä keskustelu ryhmissä ja anna kaikkien ryhmien esitellä omat ratkaisunsa eli vastauksensa edellä esitettyihin kysymyksiin muulle luokalle. Rohkaise keskustelua eri ryhmien välillä.

Mitä oikeasti tapahtui?

Harjoituksen jälkeen on luonteva jatkaa niillä ratkaisuilla, joita suomalaiset päättäjät tosiasiasa tekivät.